פדגוגיה של שחרור

דיאלוגים על שינוי בחינוך

[redacted] שור עם פאולו פרירה





פאולו פרירה איירה שור

מאז יצא לאור בעברית ספרו של המחנך הברזילאי הדגול פאולו פרירה (**פדגוגיה של מדוכאים**, מפרש, תל־אביב 1981), הוא לא חדל לעורר התעניינות בקרב מחנכות ומחנכים מתקדמים ובקרב אותם פרחי־הוראה באוניברסיטאות ובמכללות, המחפשים דרכים לשינוי החינוך כדי לעשותו יותר דמוקראטי, שוויוני, חופשי ומשמעותי.

רבים וכן טובים נקעה נפשם מן החינוך הממוסד, המועיד את חניכיו וחניכותיו להשתלב ללא ביקורת וללא שאיפות לשינוי, בחברה הלא־שוויונית, המנוכרת, החומרנית, ומבחינות רבות וידועות — גם הדכאנית והלא־דמוקראטית שלנו. אך, הם גם התאכזבו מן הרעיונות של "ה[redacted] החופשי" או "הפתוח" — המתרכזים ביחיד, בלא זיקה לחוליי החב[redacted] בתי־הספר הפתוחים שהוקמו במקומות אחדים בארץ, וכן התנוע[redacted] החינוך הפתוח, אמנם החדירו משב־רוח רענן לעולם החינוך המ[redacted] שלנו, אך דומה שהם מגלים אדישות בלתי־מכוונת לשאלות חברתי[redacted] ולבעיות פוליטיות. לכן, מחנכות ומחנכים בעלי תודעה חברתית ופוליטית מפותחת אינם יכולים לראות בהם פתרון ותשובה לחינוך הממוסד, שמטרתו שימור של החברה הקיימת. מענה לחיפושים אחר מיזוג בין החירות הפדגוגית של היחיד, מורה כתלמיד, לבין מחוייבות חברתית־פוליטית, ניתן למצוא במשנתו של פאולו פרירה.

מתוך ההקדמה של ד״ר נתן גובר
בית־הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים

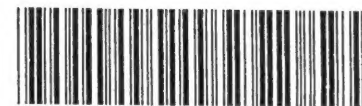
[redacted]

איירה שור עם פאולו פריירה

פדגוגיה של שחרור:
דיאלוגים על שינוי בחינוך

פאולו פרירה, המחנך הברזילאי הדגול, נולד בעיר רסיפה ב־1921. הוא עסק בחינוך של פועלים ואיכרים, לצד הוראה בבתי־ספר. עם השנים פיתח גישה מקורית לחינוך, גישה דיאלוגית השמה דגש על מודעות ושחרור. ב־1964 הוגלה על־ידי המשטר הצבאי, ומאז לימד ברחבי אירופה, ארצות־הברית ואוסטרליה, והקים דור של תלמידים, אנשי מחקר ואנשי מעשה כאחד. הוא שב לברזיל ב־1980 ומשמש כיום כראש רשת החינוך בעיר סאו פאולו. פרירה הוא ללא ספק הדמות המרכזית בתנועה לחינוך רדיקאלי בעולם.

איירה שור הוא מרצה לאנגלית באוניברסיטה העירונית של ניו יורק, בסטייטן איילנד, שם הוא מלמד מזה שבע־עשרה שנה. שור הוא מתלמידיו המובהקים של פרירה, ונמנה, יחד עם אנשי חינוך צעירים נוספים, על דור ההמשך של החינוך הרדיקאלי. שור פרסם מספר ספרים בנושאי חינוך.



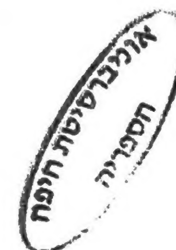
איירה שור עם פאולו פריירה

פדגוגיה של שחרור

דיאלוגים על שינוי בחינוך

A Pedagogy for Liberation
Ira Shor and Paulo Freire
Bergin and Garvey, USA, 1987

תרגם מאנגלית: נתן גובר



ספרי מפרש
ת.ד. 36448, תל־אביב 61363

סדר: "מונוליין"
לוחות: "אופסט־פרוצס"
דפוס: "טופ־פרינט"

נדפס בישראל, היתש"ן, 1990

תוכן העניינים

הקדמה

"חינוך משחרר הוא, ביסודו של דבר, מצב של למידה שבו המורה ותלמידיו, שניהם כאחד, מהווים קהילה של לומדים ולומדות, קהילה של סובייקטים החושבים ביחד, למרות ההבדלים ביניהם" (פרק 1).

מאז יצא לאור בעברית ספרו של המחנך הברזילאי הדגול פאולו פְּרֵיְרֶה (פדגוגיה של מדוכאים, מפרש, תל־אביב 1981), הוא לא חדל לעורר התעניינות בקרב מחנכות ומחנכים מתקדמים ובקרב אותם פרחי־הוראה באוניברסיטאות ובמכללות, המחפשים דרכים לשינוי החינוך כדי לעשותו יותר דמוקראטי, שוויוני, חופשי ומשמעותי.

רבים וכן טובים נקעה נפשם מן החינוך הממוסד, המועיד את חניכיו וחניכותיו להשתלב ללא ביקורת וללא שאיפות לשינוי, בחברה הלא־שוויונית, המנוכרת, החומרנית, ומבחינות רבות וידועות — גם הדכאנית והלא־דמוקראטית שלנו. אך, הם גם התאכזבו מן הרעיונות של "החינוך החופשי" או "הפתוח" — המתרכזים ביחיד בלא זיקה לחוליי החברה. בתי־הספר הפתוחים שהוקמו במקומות אחדים בארץ, וכן התנועה למען החינוך הפתוח, אמנם החדירו משב־רוח רענן לעולם החינוך הממוסד שלנו, אך דומה שהם מגלים אדישות בלתי־מכוונת לשאלות חברתיות ולבעיות פוליטיות. לכן, מחנכות ומחנכים בעלי תודעה חברתית ופוליטית מפותחת אינם יכולים לראות בהם פתרון ותשובה לחינוך הממוסד, שמטרתו שימור של החברה הקיימת. מענה לחיפושים אחר מיזוג בין החירות הפדגוגית של היחיד, מורה כתלמיד, לבין מחוייבות חברתית־פוליטית, ניתן למצוא במשנתו של פאולו פרירה.

הספר היחידי של פאולו פרירה שהיה עד כה בהישג ידם של הקוראות והקוראים העבריים, "פדגוגיה של מדוכאים", אין בו כדי לסייע די הצורך בלימוד הפדגוגיה הפריריאנית. וזאת, למרות חשיבותו הגדולה כספר בסיסי ללימוד הפדגוגיה המשחררת. רבים טוענים שהמציאות המיוחדת של אמריקה הלאטינית, בה פעל פאולו פרירה, ובה הותוותה משנתו, אינה דומה למציאות החינוכית בארצנו, לא כשמדובר בחינוך השכבות החלשות, וודאי שלא כשמדובר על חינוך "רגיל". שהרי, בספר ההוא מתווה פאולו פרירה את משנתו בעיקר תוך התבססות על נסיונו בהוראת איכרים אנאלפבתיים. הבעיה העיקרית שבפניה ניצבים המחנך והמחנכת המתעניינים במשנתו של

פרירה היא כיצד לתרגם את דרכי החינוך וההוראה שלו למערכת־החינוך ה״רגילה״, וללבטים החינוכיים והדידאקטיים שלנו, הרחק מן הכפרים של ברזיל ומאיכרים שאינם יודעים קרוא וכתוב. על כן התעורר הצורך לסייע למתעניינים במשנתו של פרירה להשיב על השאלה, האם וכיצד אפשר להעביר את עקרונות משנתו לקהל־היעד החינוכי שלהם.

ספר זה שלפנינו, *פדגוגיה של שחרור*, שראה אור כ־14 שנים לאחר הפרסום באנגלית של *פדגוגיה של מדוכאים*, מוגש עתה בתקווה שאכן ישנם בו מענים לשאלות הללו. במרחק השנים שבין פרסום שני הספרים, הספיקו פאולו פרירה ותלמידיו המרובים ברחבי העולם כולו לכתוב הרבה ספרים ומאמרים, פרי התנסויות הולכות ומתרחבות בפדגוגיה משחררת. בטוחני שספר זה שלפנינו מהווה נדבך חשוב בגיבוש הפדגוגיה המשחררת כפדגוגיה אוניברסלית, שעקרונותיה ניתנים ליישום בכל מערכת חינוך, לאחר התאמתם למציאויות החינוכיות השונות.

בהקדמה זו אציג את העקרונות הבסיסיים של הפדגוגיה המשחררת, כפי שהם עולים מתוך השיחות שבספר ומכתביהם האחרים של פאולו פרירה ותלמידו, איירה שור. תוך כדי הצגתם אצביע על כלליותם, כלומר, על האפשרות לראותם כעקרונות מתווים של חינוך משחרר לכל אוכלוסיה ולכל קבוצת גיל.

1. **דיאלוג**: הספר שלפנינו הוא ״ספר־שיח״, שורה של דיאלוגים שקיימו פאולו פרירה ואיירה שור, הוקלטו וכונסו כספר. המחברים ״דיברו״ את הספר ולא כתבו אותו. וכדי לשמר את אופיו השיחתי הם אף לא השקיעו מאמץ מיוחד בעריכתו. הם בחרו בדרך זאת של כתיבת ספר כדי להצביע על העקרון הבסיסי של הפדגוגיה המשחררת: *הדיאלוגיות*. עקרון זה הוא אב העקרונות של הפדגוגיה המשחררת, והוא ניתן להעברה לכל מערכת חינוכית שהיא. הפדגוגיה המשחררת מבקשת, בראש ובראשונה, ליצור סוג אחר של תקשורת בין מורים ומורות לתלמידיהם. לא עוד למידה שמקורה ביוזמת המורה בלבד (והנשענת, כמובן, על תוכניות שהיא או הוא לא היו שותפים בעריכתן...), אלא פדגוגיה שעיקרה הידברות בין המורה והתלמידים לשם קביעת יעדי הלימוד ולשם ייחוס משמעויות לתהליך. הדיאלוג נוצר כשהמורות והמורים משתפים את תלמידיהם, לפי יכולתם ורצונם, בגיבוש תהליך הלמידה. הם לא מוותרים על סמכותם, אך גם אינם פועלים בסמכותיות. אומנותם מתבטאת ביכולתם לשתף את התלמידות והתלמידים על־ידי הענקת־עוצמה, בקביעת יעדי הלימוד והתפתחותו. שיתוף זה מושג בזכות השיחה, הדיאלוג, שאינו תכסיס פדגוגי, אלא מהות אחרת של תקשורת בין שני השותפים למעשה החינוכי. הבשורה הראשונה של החינוך המשחרר היא, איפוא, בשורת ההליכה עם התלמידות

והתלמידים, לעומת ההצעדה המסורתית שלהם אל פעילויות ויעדים שנקבעו מראש על־ידי בעלי העוצמה.

2. **מתן עוצמה** (empowerment): הפדגוגיה של שחרור היא פדגוגיה של *הענקת־עוצמה*. הדיאלוג מתאפשר מפני שהשותפים לו נתפסים כסובייקטים שיש להעניק להם עוצמה לקבוע את מעשיהם, כמלמדים/ות וכלומדים/ות, ולא, כמקובל, לשלול מהם עוצמה ולהורות להם את הנדרש מהם. הענקת העוצמה היא התהליך המשחרר הבסיסי בפדגוגיה זאת. להענקת העוצמה ישנה משמעות פוליטית מובהקת, המתחברת למשמעות הפדגוגית. תלמידות ותלמידים המקבלים עוצמה לקבוע יחד עם מורותיהם ומוריהם, באווירה דיאלוגית, את תהליך לימודם, יבקשו ויטלו לעצמם עוצמה, בבוא היום, לשנות את פני החברה. הם ילמדו להתייחס בביקורתיות לבעלי השליטה בחברה, לאחר שהחינוך המשחרר העניק להם עוצמה ביקורתית כלפי בעלי השליטה בחינוך.

3. **היחס לתרבותם של הלומדות והלומדים**: מורים ומורות משחררים, המעניקים עוצמה לתלמידיהם, נתפסים על־ידי פרירה כחוקרים, כמדענים של ממש. סגולותיהם כחוקרים וכמדענים מתבטאות ביכולתם לחקור ולחדור אל העולם המושגי, הלשוני והערכי של תלמידיהם, ולהבין אותו. על המורות והמורים להתייחס ברצינות מפליגה להוויה התרבותית והחברתית של תלמידיהם ולקודים רוויי־המשמעות של עולמם. עליהם לחבר את הלימוד שהם מציעים אל עולם המשמעויות של הכיתה. מחנכות ומחנכים משחררים, בניגוד לעמיתיהם הנצמדים לדרכי ההוראה המסורתיות, משתדלים להתחיל כמעט כל תהליך לימודי לא מאוצר הידע ה״לגיטימי״, אלא מעולמם המושגי והלשוני של תלמידיהם. אין הם כופים עליהם לקלוט ולהסתגל אל ידע אובייקטיבי נתון ומרוחק. אין הם רוצים להביא אותם לספיגה פסיבית של עולם המשמעויות של תחומי־הדעת האקדמיים, שהם לכאורה נעלים וחשובים מעולמם שלהם. המחנכת המשחררת והמחנך המשחרר אחראים לקיום דיאלוג בין עולמם של הלומדות והלומדים לבין עולם־הדעת האקדמי. בדיאלוג זה הולכים התלמידות והתלמידים ומרחיבים את עולמם מתוך הקישור שהם עושים, בעזרת המורה, בין שני העולמות.

4. **הרחבה תרבותית ולא טיפוח**: הפדגוגיה המשחררת, בניגוד לפדגוגיה של הטיפוח או השיקום, מסרבת ליצור דיכוטומיה בין תרבותם הבלתי־רלבאנטית, כביכול, של הלומדות והלומדים — בעיקר כשמדובר בתרבות־נוער או בתרבות עממית — לבין התרבות הנורמטיבית והשפה התקנית. הלומד והלומדת — כל אחד ואחת, מכל מוצא מעמדי או עדתי, ובכל גיל — באים אל הלימוד כשברשותם ידע ולשון יחודיים להם, המגדירים את הווייתם. מורות ומורים משחררים מגלים את העושר הטמון בתרבות

של כל לומד אוֹ לומדת, ומתחילים תהליך לימודי העולה מתוך עולמם החברתי, התרבותי והלשוני. בתהליך זה מיוצגת תרבותם של אלה, והקודים שלהם לפירוש המציאות, לא פחות מהידע ומהתרבות של המורה. לכן, לעולם אי אפשר לדעת בראשיתו של התהליך מה יהיה בסופו, לאן תגיע חבורת הלומדות והלומדים. יתרה מזאת: מורות ומורים משחררים, בשל התייחסותם הרצינית לעולם תלמידיהם, נמצאים בעצמם בתהליך של שינוי מתמיד, של לימוד מחדש. הם מלמדים־מכוונים את התלמידות והתלמידים להעשרת הידע שלהם ולהרחבת עולם־המשמעויות שלהם — אך הם עצמם גם כן לומדים ומשתנים. וכל כך מפני שהם לא מתבצרים בעליונות, כביכול, של הידע התרבותי שלהם. לכן, הן לגבי המורה והן לגבי הלומדות והלומדים, הפדגוגיה המשחררת היא פדגוגיה של *ידיעה־מחדש*.

5. **דיאלוג שיטתי, לא מתירני:** בספר שלפנינו מדגישים פרירה ושור שהתהליך החינוכי המשחרר הוא תהליך שיטתי וקפדני, למרות (ואולי בגלל) שהוא מתנהל באווירה דיאלוגית ויוצא מן ההקשר החברתי והתרבותי של הלומדות והלומדים. התהליך המשחרר כפוף למשטר קפדני של לימוד ואחריות אינטלקטואלית. מחברי הספר, ובעיקר פרירה, מדגישים שוב ושוב שהתהליך המשחרר איננו מתרחש באווירה של Laissez Faire, של מתירנות, ובוודאי שלא באווירה של רשלנות אינטלקטואלית. מורות ומורים משחררים מקנים לתלמידיהם הרגלים של חקירה קפדנית של הנושאים הנלמדים. קפדנות ושיטתיות אלו אמורות להתקבל על־ידי התלמידות והתלמידים מפני שתכני־הלימוד קשורים לעצם הווייתם ומפני שהתהליך כולו איננו תהליך מנוכר של הפקדת ידע, שמישהו כלשהו הגדיר כחשוב.

6. **הצבת בעיות:** הפדגוגיה המשחררת דומה בתפיסתה את תהליכי הפקת הידע למתודות של הגילוי, בנוסח דיואי ואחרים. בנושא זה חוזר פרירה ומדגיש שאין להפריד ב"מעגל הידיעה" בין המישור של יצירת ידע חדש לבין המישור של ידיעת הידע הזה. הווה אומר — ידע סגור, מופקד ומוכן לשינון איננו ידע. המורה והתלמידים יוצרים את הידע בתהליך הדיאלוגי של היתוך הידע שברשותם עם עובדות חדשות, ואז הם יודעים משהו חדש אותו גילו ויצרו בתהליך הלימוד.

קיים הבדל מכריע בין שיטת *פתרון הבעיות* של דיואי לבין שיטת *הצבת הבעיות* של הפדגוגיה המשחררת: מורה משחררת או מורה משחרר מסייעים לתלמיד או לתלמידה להציב בעיות, העולות מתוך חייהם ועולמם, וללמוד כיצד להבין אותן ואף לחפש דרכים להתגבר עליהן. התפיסה של דיואי, לעומת זאת, ממוקדת בפתרון בעיות לשם אימון בדרכי פתרון, ללא קשר למקור הבעיות, דהיינו — למציאות החיים של התלמידות והתלמידים. גישת דיואי מתרכזת בשלבי החשיבה הנכונה עד לפתרון הבעיה. פרירה מדגיש את

חשיבות איתור הבעיות ואת הפיכתן לנושאים ללמידה. ההצבה חשובה יותר מן הפתרון ה"נכון". היא סוללת את הדרך לחשיבה ביקורתית — ובעקבותיה לפתרונות האפשריים.

7. **לימוד ביקורתי:** החינוך המשחרר נבדל מכל שיטות החינוך האחרות, גם מזו הפרוגרסיבית וגם מזו החופשנית, בכך שהוא מעודד את התלמידות והתלמידים לגבש *עמדה ביקורתית* כלפי המציאות החברתית. לכן, מאפיין אוניברסלי עקרוני מאוד של החינוך המשחרר הוא עידוד הלמידה הביקורתית. מאחר שמורות ומורים משחררים משתדלים להתחיל כל תהליך לימודי מתוך הבעיות והנושאים שבמרכז עולמם של תלמידיהם — ומאחר שהפדגוגיה המשחררת היא פדגוגיה השואפת לתמורה חברתית — הם מעודדים את התלמיד ואת התלמידה לנתח את המציאות, להתייחס אליה בביקורתיות מנומקת ולטפח רצון לתיקון עולם.

8. **הארת המציאות:** הפדגוגיה של השחרור היא פדגוגיה הקושרת את השחרור החינוכי עם השחרור החברתי־פוליטי־כלכלי. כשם שהיא שואפת לשחרר את הלומד ואת הלומדת מקבלה פסיבית של חבילות־דעת מוכנות־מראש, כך היא גם שואפת לשחרר אותם מקבלה פסיבית של סדר חברתי נתון, כאילו הוא סופי. רק בסביבה פדגוגית שיש בה שוויון וחירות יכולה להתממש אחת המטרות הבסיסיות של החינוך המשחרר: לימוד ביקורתי לשם הארת המציאות וגילוי הסיבות האמיתיות לאי־השוויון, האפליה, הניצול והדיכוי. זאת בניגוד לתוכנית־הלימודים הרשמית, המייפה את המציאות ונוטעת מיתוסים, לשם השרשת האידיאולוגיה המצדיקה את הסטטוס־קוו. עיקרו של הדיאלוג הוא שחרור מן האידיאולוגיה הסמכותית השלטת. שחרור זה מושג על־ידי החינוך הביקורתי, המאיר את המציאות ומסלק את המסכים המסווים אותה.

9. **תמורה חברתית וחינוך משחרר:** כל המרכיבים של הפדגוגיה המשחררת נובעים מן החזון החברתי שלה. זוהי פדגוגיה הנושאת נפשה לתמורה ולשינוי בכל חברה שיש בה מוקדים של אי־שוויון, אפליה, ניצול או דיכוי. פאולו פרירה מצהיר בספר שלפנינו, ובמקומות אחרים, כי במהלך השנים הרבות שהוא עוסק בחינוך למד להכיר בכך שהחינוך הוא עשיה פוליטית. גם אלה הטוענים שהחינוך יכול וצריך להיות "נייטראלי", ולא פוליטי, עוסקים בפועל בפוליטיזציה של החינוך. כיצד? ה"נייטראליות" שלהם היא בעצם מתן הכשר וצידוק לסטטוס־קוו הפוליטי והחברתי. החינוך המשחרר, מעצם טיבו, מתנגד לסטטוס־קוו ולאידיאולוגיה הרשמית השלטת, כל עוד אלה באים לבצר אי־שוויון ועוול חברתי. החינוך המשחרר מכין את התמורה בחברה על־ידי התמורה הפדגוגית. מאידך גיסא מדגיש פאולו פרירה את *גבולות* החינוך המשחרר. הווה אומר: החינוך כשלעצמו

איננו יכול לשנות מציאות חברתית־פוליטית. בית־הספר יכול לכונן תודעה ביקורתית בקרב תלמידיו ולהאיר בפניהם את המציאות, אך אין הוא יכול לשנות את סדרי החברה. הפדגוגיה המשחררת חייבת, איפוא, להשתלב עם פעולות פוליטיות אחרות לשם יצירת התמורה החברתית המיוחלת.

החזון הפוליטי של הפדגוגיה המשחררת עלול להטעות את הקורא או הקוראת לחשוב שפדגוגיה זאת היא פדגוגיה אינדוקטרינרית. ואין לך דבר זר מזה לדרך מחשבתם של פרירה ושל שור. המהפך הדיאלוגי הוא מהפך משחרר, ולא כובל. כל הדעות האפשריות וכל המקורות הרלבאנטיים מובאים לחדר הכיתה. אין לקבל שום דבר כמובן מאליו וכנכון רק מפני שהמורה קובע/ת זאת. הלימוד השיטתי, הרציונאלי, החותר להבנת הסיבות לתופעות, עשוי, כך מקווה המורה המשחרר/ת, ליצור אצל הלומד והלומדת תשוקה לתמורה בכיוון של צדק ושוויון בחברה. אך אין לתהליך זה כל ערך אם הוא איננו תהליך חופשי, אם הוא יצמח מתוך אינדוקטרינציה ערמומית. על כן מעדיף פרירה לקרוא לעמדתו *עמדה רדיקאלית־דמוקראטית* — מפני שיש בה מזיגה של הנחיה ושל חופש.

בהקדמה של פרופ׳ צבי לם למהדורה העברית של ״פדגוגיה של מדוכאים״ הוא כותב: ״חינוך רדיקאלי הוא חינוך המשחרר את החניך מכל סוג שהוא של אינדוקטרינציה, ומבקש לקדם את חירותו כיצור אוטונומי. הדיאלוג האוטנטי הוא אמצעי המונע אפשרות של שטיפת־מוח. מחנך המנסה להחדיר אינדוקטרינציה בדרך הדיאלוג, מוכרח להרוס את הדיאלוג, כשם שמחנך שמרן יחבל במטרותיו אם ינהיג דיאלוג אמיתי בקשריו עם חניכיו״ (עמ׳ 20).

בספר שלפנינו מנסים שור ופרירה לקבוע את התחומים הברורים בפדגוגיה בעלת חזון של שחרור חברתי, בין החזון הפוליטי לבין חירותו של הדיאלוג, בין הסמכות המנחה והמעוררת ביקורת של המחנך או המחנכת לבין חירות המחשבה המתעוררת אצל הלומד והלומדת, בין הערכים של המורה לבין החובה לשמור על האוטונומיה האמיתית של התלמידים והתלמידות. לכן, הם מקדישים מקום רב בספר לדיון בבעיית הסמכות והסמכותיות ובבעיית המשמעת בתנאים של דיאלוג וחופש.

שני נושאים מרכזיים תופסים מקום נרחב בשיחות שלפנינו: א. איך יכולים מורות ומורים להשתנות בעצמם וליהפך למורות ומורים משחררים. ב. איך הם יכולים לתפקד ולמלא את יעודם כאנשי חינוך משחררים, ולו באופן חלקי, בבית־ספר מסורתי. הדיון בשני נושאים אלה הוא בעל חשיבות רבה לאנשי חינוך — כאלה שכבר עובדים, וכאלה המתכשרים להוראה — הרוצים לאמץ את הפדגוגיה המשחררת, אך אינם יודעים איך לעשות זאת, או שהם חוששים לעשות זאת במערכת הקיימת. מבוכתם

דומה למבוכתו של מי שעוסק בהכשרת מורות ומורים, ואינו רואה את עצמו כמי שמכשיר אנשים להסתגל לקיים. מערכת־החינוך הנתונה איננה תומכת בחינוך המשחרר, ומבחינות רבות היא גם עוינת אותו. מאידך גיסא, המורות והמורים לעתיד ייקלטו במערכת זאת ויצטרכו לתפקד בה בהתאם למוסכמותיה החינוכיות. עיקר המסר שמעבירים לנו פרירה ושור בנושא זה הוא שמורות ומורים דיאלוגיים יכולים וגם צריכים למצוא את מקומם אפילו במערכת חינוכית לא דיאלוגית. דומני שמסר זה ראוי שיועבר למתכשרים להוראה על־ידי מוריהם. אך לא די במסר בלבד. יש להיכנס לפרטים, להציע דרכים להגשמת רעיונות הנוגדים את הדרך המסורתית, לפתור את הסתירות בין תפקוד מסורתי לבין החדרה איטית של פדגוגיה משחררת. ואמנם, המחברים מציעים הצעות ממשיות ומפורטות, שיש בהן כדי לעזור לכל מורה או פרח־הוראה המבקש להיכנס למערכת, להיקלט בה, ולהחדיר אליה עשיה פדגוגית משחררת. יש בספר שלפנינו הצעות מפורטות כיצד יכולים מורות ומורים לאמץ את הפדגוגיה המשחררת ולהישאר במערכת הקיימת, וכיצד יכול פרח־ההוראה, הדבק בפדגוגיה המשחררת, להיכנס למערכת הנתונה ולא להישחק בה, כלומר — לפעול בתוכה בלי להיכנע לגמרי למוסכמותיה.

״ספר שיח״ זה הוא אחד מעשרות פרסומים שראו לאחרונה אור בארצות־הברית, בבריטניה, בקנדה, באוסטרליה ובמקומות אחרים, ועוסקים ב*פדגוגיה הביקורתית* או *האלטרנטיבית*. אין ספק שדרכם של פרירה ושל שור, הדרך *הדיאלוגית, המשחררת*, היא דרך־המלך של הפדגוגיה הביקורתית, גם מפני שהיא עוסקת בפירוט רב בבעיות ממשיות של עשיה פדגוגית אלטרנטיבית בכיתה.

אצלנו לא היכתה עדיין הפדגוגיה הביקורתית שורשים חזקים. לא המורות והמורים בשדה ולא מי שמכשיר אותם להוראה, במכללות ובאוניברסיטאות שלנו, מודעים די הצורך לתנועה המתחזקת של פדגוגיה חדשה זו. אני מקווה שתרגום ספר זה לעברית יהווה תרומה לקידום החשיבה החינוכית הרדיקאלית במדינתנו. שכן, חיזוק ערכי הדמוקראטיה והשוויון אצלנו הוא צו השעה כיום, וחיזוק זה לא יתרחש ללא תמורות מפליגות גם בתחום החינוך — תמורות של חופש, שוויון ודיאלוג אמיתי.

ד״ר נתן גובר
בית־הספר לחינוך
האוניברסיטה העברית בירושלים

הערת המערכת: כדי להמנע ממינניות, דהיינו, מהתייחסות בלתי־שווה לנקבה ולזכר, הקפדנו לציין את שני המינים כשמדובר בנפשות הפועלות בבית־הספר. בתרגום המקובל מאנגלית, כל ה־teachers הם "מורים" וכל ה־students הם "תלמידים". על כן כתבנו "מורים ומורות" וכן "תלמידים ותלמידות", כל עוד לא גרם הדבר לסרבול בלתי־נסבל מבחינת שטף הקריאה. הפועל, בריבוי, נותר בלשון זכר. באשר למורה יחיד/ה, בפרק אחד נקטנו בלשון נקבה, ובפרק שלאחריו בלשון זכר.

אין זה פתרון כולל לבעיית המינניות בשפה העברית התקנית. זהו רק נסיון להצביע על כיווני שינוי.

חזון הפדגוגיה המשחררת

"ספר־שיח": דיאלוג על דיאלוג

איירה: אנו מבקשים, תחילה, לספר לקוראות ולקוראים על מה נשוחח ב"ספר־שיח" זה. ובכן, נשוחח על שאלות המועלות לעתים קרובות על־ידי אנשי חינוך, בדבר מהותו של החינוך המשחרר (liberating). כלומר, על הפדגוגיה השואפת להביא לתמורה (transformation). פאולו מעדיף להשתמש במונח "שחרור" בהקשר לפדגוגיה שלנו, ואני מעדיף את המונח "תמורה". על כן, נשתמש בשני התארים במידה שווה.

לקראת השיחות הכנתי רשימה של נושאים שהועלו על־ידי מורות ומורים. נושאים אלה מייצגים בעיות ממשיות בפניהן ניצבים אלה השואפים לעצב מחדש את בית־הספר ואת החברה.

הנושאים קשורים לתחומים רבים של העשייה החינוכית המשחררת. כגון: מהו לימוד משחרר? אלו שינויים חייבים להתחולל אצל מורות ומורים המבקשים להשתנות ולהיות למחנכים ומחנכות משחררים? איך ליצור את תהליכי התמורה בקרב התלמידות והתלמידים? מה הם הפחדים, הסיכונים והגמולים הכרוכים בתמורה? מה היא הוראה "דיאלוגית"? כיצד צריכים מורים ומורות לדבר בכיתות משוחררות? מה מאפיין את השיטה, הסמכות והמבנה של הלימוד המשחרר? האם בתוכנית משחררת מורה ותלמידים שווים אלה לאלה? מה זיקתה של הפדגוגיה המשחררת לתמורות פוליטיות בחברה, מחוץ לכיתה? האם התהליך הלימודי המשחרר הוא בר־ביצוע בכל המקצועות, או שמא רק במקצועות הקריאה, הכתיבה והתקשורת? כיצד מלמדים תחום־דעת מובנה — מדע כלשהו — בשיטה דיאלוגית? מה יחסה של הפדגוגיה הדיאלוגית למבחנים? למה מתכוונים במושג "מתן־עוצמה" (empowerment)? האם ניתן ליישם פדגוגיה, שלידתה והורתה בעולם השלישי, בעולמנו אנו? כיצד משתלבים ענייני גזע, מין ומעמד, בתהליך המשחרר?

שאלות אלו יעמדו במוקד שיחותינו. אין בפינו, כמובן, תשובות לכל השאלות, ואף אין אנו יודעים לשאול את כל השאלות שיש לשאול. זאת

ועוד: אנו עצמנו טועים עדיין לא מעט בעבודתנו כמורים, ולעתים איננו מצליחים כלל. אך פאולו מקדיש את כל חייו לפדגוגיה המשחררת, ואני עוסק בזה יותר מחמש־עשרה שנה. שנינו חפצים לשתף מחנכות ומחנכים נוספים בידע ובנסיון שלנו, ולהמשיך, בספר זה, דיאלוג, המתנהל במקומות רבים בעולם, אודות ההלכה והמעשה של הפדגוגיה הדיאלוגית. הצעתי לפאולו לקיים דיאלוג שכזה, והוא מצא את הרעיון טוב ומועיל.

אלה מאיתנו המתייצבים מדי יום בכיתה יודעים עד כמה תובענית היא עבודת ההוראה. זו עבודה מעשית מאוד — למרות שכל המתרחש בכיתה נסמך על תשתית תיאורטית מוצקה. ניתן להבין מדוע אנשי חינוך מעונינים בדרך־כלל לעסוק בשאלות מעשיות יותר מאשר בשאלות עיוניות. ואולם, למרות שלכל עשייה חינוכית יש מצע עיוני, וגם להפך, רוב המחקרים החינוכיים אינם מסייעים למורה ברגעים הקשים של הפרעות ורעש בכיתה ממשית. יתר על כן: שפת האידיאולוגיה והפילוסופיה של החינוך זרה בדרך־כלל למורות ולמורים. הם נכנסים ליותר מדי כיתות ונפגשים עם יותר מדי תלמידות ותלמידים ועם יותר מדי אנשים המפקחים ומארגנים את עבודתם. על כן, הצורך שלהם בסיוע מעשי חזק יותר, כנראה, מהצורך בעיונים חינוכיים. ולמרות זאת, הכשלונות המכאיבים של מערכת־החינוך בימינו מחייבים, לדעתי, גיבוש של רעיונות חדשים. גם מורות עמוסות עבודה סקרניות להכיר גישות חלופיות בחינוך. הן מבקשות לדעת כיצד לממש רעיונות אלה בכיתה. הן שואלות אם דיאלוגים יחוללו שינויים ממשיים בכיתה, והאם לגישתנו המשחררת, הדיאלוגית, יש תשובה למצבים אמיתיים, איתם עליהן להתמודד, כמחנכות.

אנשי חינוך במקומות שונים שואלים שאלות דומות אודות אלטרנטיבות משחררות בחינוך. דבר זה מצביע על כך שהם ניצבים בפני בעיות דומות. אם נוכל, פאולו, לקיים דיאלוג עם מורות ומורים אלה באמצעות "ספר־השיח" שלנו, תהיה בו תועלת מרובה. אני מציע שנתחיל לדון בנושאים כלליים, ונסיים בנושאים העולים מן המעשה החינוכי ממש.

פאולו: אני חושב שהרעיון לשוחח בספר, במקום לכותבו, הוא בעל ערך. ל"ספר־שיח" זה יש פנים רבות המעניינות אותי. השאלה היא אם אנו מסוגלים לשתף בדיאלוג את הקוראות והקוראים האפשריים של השיחה בינינו. והתשובה תלויה בדינאמיות של דברינו. ספר זה צריך להיות רציני, אך לא בהכרח נוקשה. אנו יכולים לדון באופן קפדני ברעיונות, בעובדות ובבעיות, אך תמיד בסגנון קליל, בצעדי־ריקוד כמעט. הווה אומר: בלתי חמושים.

איירה: אני מקווה שנצליח למצוא את הסגנון הריקודי. הבה ונסכים, פאולו, כי נחליף סגנונות לסירוגין. נהיה פיוטיים וקומיים ומעמיקים, חליפות. ננסה ללכוד את הדראמות הממשיות, את אלה שאנו חווים בכיתה ומחוץ לכיתה. שהרי עילתו העיקרית של כל עיון היא לחבוק את החיים היומיומיים. העימות של החשיבה הרדיקאלית עם הממשות היומיומית הוא אתגר מתמיד. יתכן שבשום תחום אחר אין הוא כה חשוב כמו בתחום החינוך, הרווי באירועים שאי אפשר לצפותם מראש.

פאולו: הדיאלוג לכשעצמו הוא מעשה יצירתי, המעודד יצירתיות. בהסתכלות מעמיקה, אתה יכול לומר שאתה יוצר את עצמך הרבה יותר טוב בתהליך דיאלוגי מאשר כשאתה יושב וכותב לבדך במשרדך או בספריה קטנה. הצורך בדיאלוג הוא כה חזק, מבחינה אנושית, עד שהסופר היושב לבדו בספריה ומתבונן בדפים הלבנים שלפניו, נכסף לחוש בקוראים האפשריים של ספרו, גם אם אין כל סיכוי שיפגוש בהם אי־פעם. הסופר משתוקק להתקשר אל הקוראים הרחוקים, שחלקם יקראו את ספרו כשהוא כבר לא יהיה בין החיים. לעומת זאת כאן, בספר שאנו עומדים להשיח, אנו אמנם פונים פנייה סמלית לקוראים ולקוראות בלתי ידועים, אך אנו עצמנו ניצבים ממש אחד מול השני — אתה ואני. וכך, אני הנני כבר עתה הקורא שלך, ואתה הינך כבר עתה הקורא שלי. אפשרות זו, לקרוא את עצמנו לפני הכתיבה, עשויה לשפר את כתיבתנו. במגע הדדי מסוג זה יכולים אנו לשנות את עצמנו תוך כדי התהליך הדיאלוגי. שהרי בסופו של דבר, דיאלוג איננו סתם "בוקר טוב, מה שלומך?" הדיאלוג שייך לטבע בני־האדם, כיצורים ברי־תקשורת. הדיאלוג חותם את פעולת הידיעה, שלעולם איננה אישית, למרות שיש לה, כמובן, גם ממד אישי.

תוך כדי נסיון זה שאנו עושים עתה לענות על כמה מן השאלות שהופנו אלינו בזמנים ובמקומות שונים — אנו גם שואפים לדעת מחדש את מה שחשבנו שאנו כבר יודעים. לשיחתנו תהיה חשיבות גדולה עוד יותר אם נקיים מעת לעת שתיקות קלות. אזי יצטרכו קוראינו לנחש: "מדוע שתק פאולו ברגע זה?" שתיקות אלו יעמידו בפני הקוראים אתגר לחשיבה. אנו לא נספק להם רק תשובות מוכנות ומסכמות. אם נצליח לעורר אצלם אי־נוחות, קורטוב של אי־ודאות, אזי יהיה "ספר שיח" זה ספר חשוב.

שיטתיות ומוטיבציה בהוראה משחררת

פאולו: אני חושב שהרבה אנשים טועים — או לוקים בנאיביות — בהבנת המושגים שיטתיות או קפדנות. לדעתי, אני שיטתי וקפדני אם אני מצליח לגרום לך להיות שיטתי וקפדן. שיטתיות היא תכונה היסטורית, היא מתגבשת בתוך הזמן. על כן, מה שהוא שיטתי כיום, יתכן שלא יהיה כזה מחר.

איירה: האם כוונתך לומר, ששיטתיות איננה דבר נצחי או אוניברסלי? כלומר, האם היא דרך של השגת ידיעה, המעוגנת בזמן ובתנאיו של היודע?

פאולו: נכון. השיטתיות עצמה איננה אוניברסלית. רק הצורך בשיטתיות הוא אוניברסלי.

איירה: להיות שיטתי משמעו להשתוקק לדעת, להיות נכון לחפש אחר התשובה, לבקש אחר השיטה הביקורתית של הלימוד. ושיטתיות היא אולי אותה התקשרות, המעודדת את הזולת ליטול חלק בתהליך ומביאה אותו למצב של חיפוש פעיל. יתכן כי בשל העדר תכונות אלה בחינוך הפורמלי אין הוא מצליח ליצור את ההנעה, המוטיבציה, אצל התלמידות והתלמידים. הללו אינם שותפים לחיפוש, אינם שותפים ביצירת השיטתיות. המורות והמורים מספקים להם תשובות שעליהם לשנן אותן. הידע מועבר להם כגוש של מידע — מעין "גוויה" של דעת — ללא קשר חי עם המציאות שלהם. במשך שנים של שיממון ושעות על־גבי שעות של שעמום, הלימוד איננו אלא מטלה המוטלת עליהם, כשהם נאלצים להאזין ללא הרף לקולה החד־גוני של תוכנית־הלימודים הרשמית.

פאולו: הזכרת את בעיית ההנעה (מוטיבציה). זו בעיה מעניינת מאוד. מעולם לא קיבלתי את הדעה שתהליך ההנעה מתחולל מחוץ לעשייה, או לפני העשייה עצמה. כאילו שתחילה עליי להיות מונע, ורק אחר־כך להתחיל בעשייה. זוהי דרך מאוד לא דיאלקטית להבין את מושג ההנעה. לדעתי, ההנעה מתהווה תוך כדי העשייה. היא מרכיב של העשייה עצמה. כלומר, אתה מונע ככל שאתה פועל — ולא לפני הפעילות. ואגב, רעיון זה ישים אף לגבי ספרנו, ולא רק בכיתה. ספר זה יהיה ספר טוב, אם ממש בשעה שהקוראות והקוראים יקראו בו, הם יוכלו להרגיש שהם מונעים הודות לפעילות הקריאה עצמה — ולא מפני שקראו במקום כלשהו אודות ההנעה. מכל מקום, שנינו אחראים גם לכך. עלינו לעבוד ברצינות ובשיטתיות כדי שספר זה יהיה משהו שמעבר לסתם שיחה.

איירה: צריך להדגיש שההנעה חייבת להתרחש במהלך הלימוד עצמו, והיא חייבת להיווצר מתוך הכרתם של הלומדות והלומדים את חשיבותו של הידע עבורם. הבה נדמיין לעצמנו איך באמת נתפס בית־הספר הקיים בעיני התלמידות והתלמידים: אנשי חינוך, אנשי מינהל ויועצים מטיפים באוזניהם ללא הרף מה רבה חשיבותו של בית־הספר ומה מכרעת השפעתו על עתידם. הצורך בשבחים כה רבים רק מדגיש את כשלונו של בית־הספר להניע את התלמידות והתלמידים באמצעות תכני־הלימוד עצמם.

לכן אין אנו רשאים להניח כי קיימת מוטיבציה אצל התלמידות והתלמידים הנכנסים בדלת הכיתה. המוטיבציה היא אחת הבעיות החמורות ביותר בחינוך בימינו. בצד בעיות אחרות, העדרה הוא אחד מסימני משבר החינוך כיום.[1] משבר, שהוליד בשנים האחרונות שטף של דו"חות רשמיים. המצב הנוכחי הוא אכן כפי שתיארת אותו, פאולו. תוכנית־הלימודים השלטת מתייחסת להנעה כאילו זו מצויה מחוץ לפעולת הלמידה עצמה. מבחנים, משמעת, ענישה, פרסים, הבטחות של תעסוקה בעתיד — כל אלה משמשים כפעלולים ליצירת הנעה, וכולם מנוכרים לפעולת הלמידה. ולפי אותו הגיון, אחת ההגדרות הרווחות של "השכלה" היא שליטה ב"מיומנויות בסיסיות" — כשהן מופרדות מנושאי־הלימוד ומנותקות מתכנים. "תחילה רכוש לך מיומנויות; אחר־כך תוכל לרכוש את החינוך האמיתי! תחילה רכוש את החינוך האמיתי, אחר־כך תוכל להשיג משרה טובה!" הדבר הטוב ביותר הוא דווקא זה שבו אינך עוסק עכשיו! ומה הפלא שהתלמידות והתלמידים אינם משתפים פעולה?

פאולו: אני נשאל לעתים קרובות, כיצד יוצרים הנעה בתלמידות ובתלמידים. אולי תספר משהו בנושא זה, מתוך נסיונך?

איירה: המשבר הגדול בחינוך האמריקאי כיום מתבטא בעיקר בהתנגדות התלמידות והתלמידים לתוכנית־הלימודים הרשמית. אפשר לתאר זאת גם כך: אנשי חינוך ואנשי מינהל מסרבים לשנות את תוכניה־הלימודים המנכרת את התלמידות והתלמידים. בתגובה, מסרבים הללו לתפקד במסגרת התוכנית הרשמית. הפדגוגיה הרשמית גורמת להם להימנע ממאמץ אינטלקטואלי אמיתי. מאבק כוחות זה סביב תוכניות־הלימודים הוביל למבוי סתום בבתי־הספר ובאוניברסיטאות. הרשויות מגדירות אותו, בטעות, כבעיית "הרמה הבינונית" של התלמידות והתלמידים. אבל אני קורא למצב זה "שביתת ביצוע" מצדם; הם מסרבים ללמוד בתנאים החברתיים הנוכחיים. חלק ניכר מן הבעיה יש לזקוף גם לחובת עליבות המבנים של רבים מבתי־ספר, לכיתות הצפופות, ולעובדה ששוק־העבודה אינו מתגמל את ההשקעה בלימודים על־ידי הבטחת משרות טובות ומכניסות. שוק־העבודה יכול להציע תגמולים

מעטים בלבד עבור הישגים גבוהים. שיעור האבטלה גבוה, והמשכורות ההתחלתיות הן נמוכות. גורל רובם הגדול של התלמידות והתלמידים נחרץ לעבוד במשרות דלות־שכר. על כן הם מחליטים שתהיה זו שטות מצדם לשחק לפי כללים שנקבעו בידי אחרים, ואינם מיטיבים עמם.

בעיית המוטיבציה מרחפת מעל בתי־הספר כעננה שחורה. כולנו יודעים היטב שאותם תלמידים ותלמידות שהם חסרי הנעה בתוך בתי־הספר עשויים להתגלות כבעלי מוטיבציה גבוהה מחוץ לכתליו. התרבות החומרית שולטת בהרגלי־הקנייה שלהם. הם מוצאים מרחבי־מחייה פתוחים מחוץ לבתי־הספר ולבית, ושם הם מקיימים את תרבותם־הם. תרבות זו מורכבת ממין, ידידות, ספורט, סמים, מוסיקה וכיוצא בזה. אלה מהם הרוצים עד מאוד להשיג דבר כלשהו, יזיזו שמים וארץ כדי להשיגו. הם משיגים מכוניות זולות ומתמקחים על תעריפי־הביטוח, משיגים עבודות זמניות בחופשת הקיץ, מתמקחים ומשיגים מכשירי סטריאו מוזלים או גיטארה חדשה או כרטיס למופע רוק. הם יודעים היטב כיצד להעלים ציון רע וכיצד להתקבל לקורסים סגורים או לבחינות־כניסה למשרדים ממשלתיים. לצורך כך הם מגייסים את כל פיקחותם.

אני מכניס את ענייני היומיום הללו לתוך הכיתה. אני מבקש מהם לכתוב על הנושאים האלה בחיבורים שלהם. ואני, מצדי, מביא לכיתה את הטקסטים שלי. כך נוצר בכיתה מתח בין שני סוגים של מבע: בין הרשימות שלהם לבין דפי־הקריאה המוכנים־מראש. מפגש זה יוצר בכיתה דינאמיות לשונית ברמות שונות, בין הטקסטים הרשמיים שלי והטקסטים הבלתי־רשמיים שלהם.

כשאני מתחיל ללמד קורס מסויים, אינני מניח מראש כי ההנעה של התלמידות והתלמידים מונחת בכיסי. אני מנסה למצוא את האיפיונים של הנעתם: הנעה *בעד מה*, והנעה *נגד מה*. אני מנסה לגלות מהו הידע שלהם ומהן המיומנויות הקוגניטיביות שלהם. את כל זה אני יכול לגלות רק באמצעות הקשבה דרוכה לדבריהם והתבוננות בהתנהגותם. קודם לכל אני חייב ליצור אווירה מתאימה כדי שיסכימו לדבר, לכתוב ולהתנהג באורח טבעי. בפגישות הראשונות אני מסייע להם לדבר יותר על־ידי ריסון הדיבור שלי. שהרי אינטלקטואל מנוסה בעל מיומנות לשונית יכול, ללא קושי, לחסום את הביטוי הלשוני של תלמידים ותלמידות בלתי־מיומנים. הדיאלוג מתפתח לאיטו, ועמו מתפתחת גם הפעילות העצמית שלהם.

הדבר החשוב ביותר בעיניי הוא המהירות בה אני לומד את עולמם. עבורי זהו תהליך של ניסוי וטעייה. אני מנסה תרגילים שונים, המחנכים אותי ואותם כאחד. תרגילים של קריאה, כתיבה, חשיבה וויכוחים קצרים. אני פועל בשלב זה עם תוכנית־קורס קצרת־טווח ולא מוגדרת. אני מתנודד

כה וכה, בלי לקבוע תוכנית מובנית ובלי רשימת קריאה, שעשויות היו להבטיח לי סדר מוכר ובטוח. אני שואף ללמוד יחד איתם את רמות החשיבה והרגישות האמיתיות, בהן הם שרויים, את לשונם האותנטית, את עוצמת הניכור שהם מביאים עימם לכיתה, את תנאי חייהם. כל אלה מהווים יסוד לדיאלוג וללמידה.

כאשר הקורס כולו מוכן מראש, בשלמותו, במוח המורה — תוכנית־הלימודים, רשימת הקריאה — יש לתלמידיה סיבות רבות וטובות לנטוש את הלימוד. האם אתה מבין את הבעיה, פאולו? הלמידה הלא כבר התרחשה — במקום אחר, בזמן אחר. שהרי המורה באה כשהקורס מוכן מראש, שותלת תוכנית־לימודים מוכנה־מראש במוחם של תלמידיה, מדווחת להם — ותו לא — על מסקנות שהוסקו כבר במקום אחר. וכל שהתלמידות והתלמידים אמורים לעשות הוא לשנן את הדברים שהיא מספרת להם.

לחץ כבד מופעל על המורה ללמד בדרך מסורתית זאת. ראשית, מפני שזו דרך המוכרת כ"מצליחה" — למרות שאינה כזאת, כפי שכולנו יודעים. ושנית, אם אתה סוטה מתוכנית הלימודים הסטנדארטית, אתה מסתכן בכך שיראו אותך כמורד, כמהפכן, או כסתם תלוש. ואז — אתה מועד לכל מיני פורענויות, החל מהטרדות קלות וכלה בפיטורין.

כיצד אוכל להניע את תלמידיי ללמוד, מבלי שיפעלו יחד איתי, כצוות? גיבוש השיעור ועיצובו תוך כדי התרחשותו, יחד עם התלמידות והתלמידים, הוא תהליך מלהיב ומעורר חרדה כאחד. אני תמיד חרד ותמה כיצד יתחברו לבסוף כל החוטים. ולמרות החרדה, אני משוכנע שפתיחות שכזאת היא הכרחית אם רוצים להתגבר על הניכור של התלמידות והתלמידים. והלא בעיית הניכור היא הבעיה החמורה ביותר בבית־הספר. כיצד יכולים מורות ומורים ללמוד דרך זאת של הוראה? על־ידי כך שילכו בה בעצמם! שהרי, לרוע המזל, האוניברסיטאות, ובתוכן בתי־הספר לחינוך, מרפות את ידי המרצים והמרצות הרוצים לערוך ניסויים. ואין לנו מודלים חיוביים רבים של הוראה מהם נוכל ללמוד.

מודל של תיאוריה ביקורתית של הידיעה

פאולו: אתה יודע, איירה, אני חושב שמה שאמרת זה עתה קשור לבעיה רצינית מאוד בתורת ההכרה (אפיסטמולוגיה). אני משוכנע שהתפיסה המוטעית של מה שניתן לקרוא בשם *מעגל הדעת* (המעגל הגנוסיולוגי) קשורה לאי־ההבנות, שעליהן אנו מדברים. אני מכנה בשם *מעגל הדעת* את כל הנקודות ברצף של תהליך הלימוד. מחזור הידיעה מורכב משלבים

שונים, הקשורים זה לזה. ברגע שנבחין בנקודות אלו, נוכל להבין טוב יותר את תהליכי ההוראה והלימוד.

משנתבונן במעגל־הדעת, נבחין כי קיימות בו שתי נקודות, שתי נקודות בלבד — והן קשורות זו לזו בקשר דיאלקטי. הנקודה האחת במעגל היא שלב *ההפקה*, יצירת ידע חדש, דבר חדש. הנקודה השניה היא השלב שבו הידע הנוצר הופך לידוע, לנתפס. הבעיה היא שבדרך־כלל אנו נוטים לראות את שתי הנקודות הללו כדיכוטומיות, כמופרדות זו מזו. הידע מופק הרחק מן התלמידות והתלמידים — הנדרשים רק לשנן את מה שהמורות והמורים אומרים. המורות והמורים מפחתים את פעולת *הידיעה* של הידע הנתון ומסתפקים *בהעברה* גרידא של נתונים. המורה הופכת מומחית להעברת ידע ידוע — וכתוצאה מכך היא מתעלמת מן התנאים ההכרחיים, הבסיסיים ביותר, הדרושים לשם הפקת ידע בכיתה, כמו גם לידיעת הידע הנתון; למשל: פעולה, חשיבה ביקורתית, סקרנות, חקרנות נמרצת, עירנות, ספקנות. כל אלה חייבים להתקיים כדי שהלומדות והלומדים יוכלו לחשוב, יוכל ללמוד.

איירה: ישנם עוד כמה תנאים הכרחיים ללמידת־אמת: למשל, להט הלימוד. חדוות הידיעה שאתה נכנס לממלכה חדשה. המורה חייבת לעצב בכיתה מודל של תלמיד ותלמידה — פעילים, ספקנים — ולהזמין את כל הכיתה להיות סקרניים וביקורתיים... ויצירתיים.

פאולו: בדיוק! ויש עוד בעיה כאשר מפרידים יצירת ידע *מידיעת* ידע קיים: בתי־הספר נהפכים אז על נקלה לדוכני־מימכר של ידע, בהתאם לאידיאולוגיה הקפיטליסטית.

איירה: אתה מתכוון לומר שבתי־הספר נועדים לשמש כני־שיגור להשקפות של המימסד, ולא כאכסניות לפיתוח חשיבה ביקורתית?

פאולו: כן, בדיוק כך! כני־שיגור, שמטרתם שיבוש והפרדה של תכנים, אשר בעצם ראויים לגיבוש ולהאחדה.

איירה: חינוך ביקורתי חייב ללכד את הכיתה — מורה ותלמידיה — סביב יצירה ויצירה־מחודשת של ידע. בימינו מופק הידע הרחק מן הכיתה, על־ידי חוקרים ומלומדים, כותבי ספרי־לימוד וועדות ממשלתיות לתכנון לימודים.

פאולו: ועוד דבר אומרים להם, למורות ולמורים, והוא — שהוראה איננה קשורה *כלל* למחקר, *ליצירת* ידע. עמדה זאת מצמיחה את המיתוס הקובע שאם אתה מורה, הרי שאינך עוסק במחקר, ועל־כן, יוקרתך נמוכה מזו של החוקר. כאילו ניהול סמינריון של סמסטר שלם אודות ידע קיים בביולוגיה, כימיה או פילוסופיה, איננו, בעצם, סוג של חקירה. כשאני מבלה שלוש

שעות עם קבוצה של תלמידים ואנו משוחחים על מהותו הפוליטית של החינוך, או על מהותה החינוכית של הפוליטיקה — אם זה *איננו* מחקר, אזי אינני יודע מחקר מהו! שהרי במפגשים כאלה אני *יודע מחדש*, בצוותא עם התלמידות והתלמידים, את מה שחשבתי שאני כבר יודע — ותוך כדי כך מתחילים גם הם לדעת.

איירה: פן אחר של הבעיה קשור להיראַרכיה הפוליטית של הידע. ידע אחד מקבל ערך שונה מידע אחר. ידע חדש אינו מתקבל לפי ערכו, אלא אם כן הוא לובש צורה מסורתית, בתוך אחת הדיסציפלינות (תחומי המדע) הקיימות. בעיני אנשי העסקים ואנשי הצבא, המקצועות הטכנולוגיים נחשבים יותר מאשר המקצועות ההומניסטיים. כתוצאה מכך, המחקר במדעי־הטבע זוכה ליותר מענקים מאשר מחקרים במדעי־הרוח. מחקר במקצועות התורמים ישירות לעסקי החברות הגדולות זוכה לתמיכה נדיבה, בעוד שמחקרי שלום, או מחקרים פמיניסטיים או סוציאליסטיים, נדחקים לשוליים. זאת ועוד: ידע הנוצר בתוך האוניברסיטאות זוכה להערכה גדולה יותר מהידע הנוצר על־ידי מלומדים עצמאיים מחוץ למוסדות אלה.

כשאני אומר לעמיתיי כי ההקשבה לתלמידיי היא חלק ממחקרי, כמה מהם מגיבים בתמיהה: ״אתה בלשן? הלא מצויות עבודות חשובות על לשון היום־יום, כגון אלו של הוֹגַארט, בִּיסֶרֶט והִית!״[2] אלא שאני חוקר את השפה המדוברת של תלמידיי כדי לדעת מה הם יודעים, למה הם שואפים וכיצד הם חיים. דרך הדיבור והכתיבה שלהם היא שער־הכניסה הטוב ביותר לתודעתם. אני בוחן את המושגים והנושאים החשובים בעיניהם, והופך אותם לחומרי־לימוד מציאותיים, ממשיים. הגרוע מכל הוא ללמד בכיתות שבהן התלמידות והתלמידים שותקים, או ללמד בכיתות שבהן הם מדברים וכותבים בלשון מעושה אותה הם ממציאים בשביל המורות והמורים ובשביל בעלי־סמכות אחרים. מורות ומורים מבלים שעות ארוכות של ייאוש בעומדם מול תלמידות ותלמידים שותקים, הלוטשים בהם עיניהם בלי נוע. שעות אין־ספור מתבזבזות בהאזנה לתלמידות ותלמידים המחקים מיכאנית את ״שפת המורה״. לכן, אם לא אוכל לקרוא או לשמוע את שפת המחשבה האותנטית של תלמידיי, ארגיש מתוסכל.

לסוג זה של מחקר בסיסי יש ערך־שוק קטן מאוד באקדמיה. וזה חבל, מפני שההגיון הבסיסי אומר לנו, שידע מבוסס, ידע כמו זה שאני רוכש במגעי עם תלמידיי, הוא ידע חיוני לצורך הנעתם. הוראה מחקרית שכזאת היא בעלת ערך מעשי רב. היא מחנכת את המורה לעצב תוכנית־לימודים הנעתית באמת. היא גם מגשרת על פני הפער המקצועי שבין המורה לבין תלמידיה.

המחקר הראשון בכיתה הוא, איפוא, זה של המורה החוקרת אודות תלמידיה. מחקר זה הוא אחת המשימות הבסיסיות בכיתה משחררת. ואולם, כשלעצמו יש לו ערך של הכנה בלבד, מאחר שתהליך המחקר חייב לעורר את התלמידות והתלמידים ללמוד את עצמם, את הלשון והמציאות שלהם, כחלק אינטגראלי של לימוד החומר של השיעור. בכיתה שכזאת יכול להיווצר, לדעתי, ידע *לא רשמי, ידע חופשי, ללא פיקוח*. גישה זאת קוראת תיגר על האידיאולוגיה הרשמית המשווקת בבתי־הספר היום. אם נלך בדרך זו, לא ייצמדו עוד התלמידות והתלמידים לספרי־הלימוד, לתוכניות־הלימודים ולמסרים של התקשורת המימסדית. אני, למשל, מנסה בכיתה להיות טבעי ולא "פרופסור", להיות ביקורתי מבלי לדחות־על־הסף דברי תלמידים, להיות נלהב אך לא 'טקסי'. חקירה ביקורתית שכזאת עשויה ליצור ידע המטיל ספק בידע הרשמי, ואף להעלות אפשרויות אלטרנטיביות לשימוש בידע.

כאשר המורה נשארת צמודה לתוכנית־הלימודים הרשמית, וכאשר התלמידות והתלמידים משננים רק את דבריה, קל יותר למימסד לפקח על הנעשה. אם המורה או תלמידיה יאזרו אומץ ליצור ידע בכיתה, קיים סיכוי שהם גם יאזרו עוז לנסות לשנות את החברה. שהלא המבנה של הידע הרשמי דומה למבנה הסמכות בחברה. וזאת הסיבה לכך שתכנית־הלימודים, רשימת הקריאה וההרצאה הדידאקטית הינם האמצעים החינוכיים המועדפים לצורך החזקתם של מורות ומורים, תלמידות ותלמידים במסגרת הקונסנזוס החברתי. תוכנית הלימודים הסבילה, המבוססת בעיקר על הרצאות, היא לא רק פדגוגיה עלובה: זהו מודל ההוראה המתאים ביותר לחיזוק הסמכות השלטת בחברה ולהפקעת העוצמה מן הלומדות והלומדים.

עוצמה, והיצירה־מחדש של הידע: הפוליטיקה של ידיעת קרוא וכתוב

פאולו: אתה צודק באשר לאופיה הפוליטי של תוכנית־הלימודים הרשמית. המורה המצטטת בכיתה מתוך ספרי־מחקר מוחזקת כמי שמנחילה, כביכול, את הידע החשוב ביותר. אחת הבעיות הקשות שעלינו לפתור היא כיצד להתמודד עם המסורת רבת־השנים של הנחלת ידע. שהרי התלמידות והתלמידים עצמם מתקשים לקבל מורה שאיננה פועלת בדרך המקובלת. הם לא מאמינים במורה המשחררת, זו שאיננה דוחסת מידע לתוך גולגלותיהם. צריך להדגיש, כמובן, שאיננו מתנגדים למשמעת אינטלקטואלית. שכן, כיצד יכול אדם לפעול בצורה אינטלקטואלית, אם לא גיבש לעצמו משמעת

לימודים רצינית? אם קוראים, צריך לקרוא ברצינות. אך ראשית כל אנו צריכים לדעת מה משמעותה של קריאה בכלל.

בעיניי, קריאה איננה סתם *צעידה על המלים*, וגם לא *ריחוף מעל למלים*. קריאה היא כתיבה מחדש של הנקרא. קריאה פירושה גילוי הקשרים שבין הטקסט לקונטקסט (ההקשר), וגם קישור בין הטקסט־קונטקסט לקונטקסט שלי, הקורא. לעתים אנו קוראים בכתבי סופרים שמתו לפני מאה שנה, מבלי שנדע דבר על תקופתם. ובעצם, אנו יודעים מעט מאוד גם על תקופתנו אנו!

לכן, אני בהחלט מצדד ברצינות אינטלקטואלית, כדי להבין את הטקסט ואת הקונטקסט. אך חשוב מכל הוא להיות ביקורתי. הביקורתיות יוצרת את המשמעת האינטלקטואלית, שכן היא זו המעלה בראשנו את השאלות בזמן הקריאה — לגבי הכתוב, לגבי הספר, לגבי הטקסט. אסור לנו להיות שבויים בידי הטקסט, או להיכנע לו. אנו חייבים להיאבק עמו, גם אם אנו אוהבים אותו. אינך סבור כך? עלינו להיכנס לעימות עם הטקסט. זהו מבצע תובעני. הקריאה איננה מצטמצמת, אם כן, לחיוב התלמידות והתלמידים לקרוא מספר פרקים נתון בספר, אלא בתביעה לעימות רציני בינם לבין הטקסטים.

אבל צריך לדעת שכאשר אתה מבקש מתלמידיך לנהוג כקוראים ביקורתיים, לראות את עצמם כאילו הם כותבים מחדש את הטקסט הנקרא, אתה מסתכן בכך שלא ייענו לדרישותיך הקשות, ואז תרד תפוקתם האינטלקטואלית. הם עלולים אף לחשוב שיש משהו לקוי במשמעת האינטלקטואלית שלך: לחשוד בך שאתה עצמך אינך קפדן, מפני שאתה מבקש מהם לקרוא באופן ביקורתי, לכתוב מחדש, טקסט אחד בלבד — במקום שיקראו את כל רשימת ספרי החובה, את כל 300 הספרים בסמסטר!

איירה: כן. סיכון זה קיים. שהרי התלמידות והתלמידים מורגלים לשיטות של העברת־ידע. תוכנית־הלימודים הרשמית תובעת מהם להיכנע לטקסטים, להרצאות ולמבחנים, כדי שיסתגלו להיכנע בפני כל בעלי־הסמכות. אמנם הם ניחנים ביכולת טובה מאוד של התנגדות לדרישות מצד בעל־הסמכות, אך באותה מידה הם עלולים גם לדחות גישות הוראה בלתי מסורתיות. אחדים מבטאים את דחייתם בדרך של אי־הסכמה שבשתיקה, אחדים מתנגדים בפועל, ואחרים סתם מסתלקים לקיוסק. המשימה שלנו היא ליצור מעבר הדרגתי מן ההרגלים הישנים לאלה החדשים. כל אימת שאני מקשיב לתלמידיי בתחילת שנת־הלימודים, אני תופס עד כמה הם משועבדים לשיטות המסורתיות. והבנה זאת משמשת אותי כקו־מנחה בחיפוש אחרי דרכי הפדגוגיה האחרת. כל קבוצת תלמידות ותלמידים מייצגת פרופיל שונה הן של התנגדות והן של פתיחות. ואת הפרופיל הזה אני מגלה שעה שאני לומד אותם, בתחילת הקורס ובמהלכו. אני מפחית אצלם את רמת

ההתנגדות ואת רמת החרדה באמצעות הדיאלוג והתרגילים השונים, ותוך כדי ויתור פה ושם להרגלי הלימוד הישנים. למשל: אני מטיל מעט חובת קריאה, ואפילו כמה עבודות, כלומר — טעימות אחדות מן התבשיל הישן והמוכר, כדי שנרגיש כמו בבית...

קורה שמורה נכנסת לכיתה ומבקשת מהתלמידות והתלמידים לכתוב מסה על ספר כלשהו או על מאמר שהופיע בכתב־עת, או על נושא אקדמי או חברתי כלשהו. רבים מן התלמידות והתלמידים מגיבים כך: "את רוצה שאכתוב את הדעה שלי?" והמורה מגיבה: "ודאי. עליכם לכתוב את מה שאתם חושבים". התוצאה: עבודות דלות־תוכן ומלאות שגיאות. התלמידות והתלמידים פשוט אינם טורחים לכתוב משהו בעל עומק אמיתי. לכן נואשו מורות רבות מזמן משאיפתן לעורר בתלמידיהן חשיבה ביקורתית. אבל אם נבדוק, נמצא שהנושאים המוצעים על־ידי המורות זרים לתלמידים. הם מוצגים, לעתים קרובות, בצורה אקדמית, ובשפה שהתלמידות והתלמידים אינם משתמשים בה. פעמים רבות הנושאים אינם רלבאנטיים להתנסויות שלהם, והם רחוקים מן הקצב התוסס והמהיר של תרבות ההמון, התרבות האלקטרונית. וגרוע מכך — מאחר שמערכת היחסים בכיתה היא מנכרת ומשתיקה, הניתוק שבין התלמידות והתלמידים למורה מותיר אותם הרחק מן הנושאים המוצעים על־ידה. במלים אחרות: צריך לבחון מחדש הן את הדרכים בהן מוצג טקסט מודפס בפני הכיתה והן את הטקסט עצמו. אנו חייבים לגלות מחדש מהי קריאה נכונה — בתוך־תוכה של המציאות המקשה כל כך על קריאה רצינית.

המיתוס של למידה נטולת ערכים

פאולו: ישנם אנשי חינוך שאינם דורשים מן התלמידות והתלמידים לחשוף את מהותו של הספר, את נשמתו של הטקסט, כדי שלא לבוא לכלל שיחה עליהן מזווית־הראייה של התלמיד או התלמידה. כל שהם דורשים הוא לתאר את הטקסט. יש והם מטילים מטלה נוספת: לתאר את החברה. התלמידים והתלמידות מתבקשים לתאר — רק לתאר — את מה שהם רואים בטקסט או בחברה. המורות והמורים סבורים שאין זה מתפקידו של המדע לפרש עובדות, אלא לתארן בלבד. אנשי חינוך אלה אף סבורים שאין זה מתפקידם של מדענים לחשוב על שינוי המציאות, אלא להסתפק בתיאורה. קוראים לזה ה"נייטראליות", או ה"אובייקטיביות", של המדע.

איירה: מיתוס זה, של חקירה נטולת־ערכים, רווח מאוד בתרבות המערבית. בה בעת אנו נתקלים גם בהסכמה רחבה למחקר המשרת אינטרסים

מסויימים. גורמים פוליטיים שונים בארצות־הברית משתמשים במחקר המדעי כדי לקדם את דרישותיהם ואת עמדתם הפוליטית. וכו בזמן, בבתי־הספר ובאוניברסיטאות מוצגים המדעים, ההנדסה, הטכנולוגיה, הכלכלה והרבה נושאים אחרים במדעי־החברה, כידע נטול־ערכים, חופשי מאידיאולוגיה או מפוליטיקה. ואם כבר יש מי שמציג את ערכיותם — הם מוצגים מזווית־הראייה הערכית של המימסד. תלמידים ותלמידות מתחנכים להיות לפועלים/ות או לבעלי/ות מקצועות חופשיים — ולהשאיר את הפוליטיקה לקובעי המדיניות הרשמית, אי־שם בצמרת. תוכנית־לימודים "נייטראלית" שקרית זאת מכשירה תלמידים ותלמידות להתבונן בדברים מבלי לשפוט אותם, לראות את העולם מזווית־הראייה של הקונסנזוס הרשמי, לבצע פקודות מבלי לשאול שאלות. כאילו שאופייה הנוכחי של החברה הוא עובדה שאין לערער עליה. הקורסים שלהם מדגישים מיומנויות טכניות — לא מגע ביקורתי עם המציאות. וכך מונעים מהם לערוך ניתוח פוליטי של הכוחות היוצרים את תוכנית־הלימודים — או את גורדי־השחקים. המדען, כמוהו כרופא וכמהנדס, רוחץ בנקיון כפיו, בעמדתו הא־פוליטית, ואינו מטריד את הממונים עליו בשאלות ביקורתיות.

פאולו: וככל שאתה לובש על כפות־ידיך יותר כפפות כדי למנוע מגע מזהם עם המציאות, כך אתה נחשב למדען טוב יותר. מנקודת המבט שתיארת, כמובן. לא מנקודת־מבטי שלי.

בחינוך המשחרר אנו מציעים לא רק טכניקות לרכישת השכלה, או מומחיות כלשהי, או מיומנויות מקצועיות, ואפילו לא רק חשיבה ביקורתית. שיטת ההוראה הדיאלוגית מכוונת אותנו אל עבר סתרי סדריה של החברה, אל עצם סיבת הקיום של אובייקט הלימוד. באמצעות הדיאלוג הביקורתי על טקסט מסויים או על נושא חברתי כלשהו, אנו מנסים לחשוף את תוכם, את מהותם, את סיבת היותם מה שהם, את רקעם הפוליטי וההיסטורי. זוהי, לדעתי, הפעולה האמיתית של הידיעה — ולא ההעברה הסתמית של ידע או הלימוד של טכניקת השליטה באותיות הא"ב. הלימוד המשחרר "מאיר" את המציאות בתהליך מתפתח של פעילות אינטלקטואלית.

איירה: רעיון זה, פאולו, של "הארת" המציאות, מוצא חן בעיניי. ואני גם מסכים לכך שהחינוך המשחרר איננו עוסק בהקניית טכניקות מתוחכמות בלבד. עיקרו הוא ההקנייה של ראייה ביקורתית של בית־הספר ושל החברה. לימוד לשם שינוי.

פאולו: החינוך, בצד היותו פעילות לשם רכישת־ידע, הוא גם עשייה פוליטית. ולכן, שום פדגוגיה איננה יכולה להיות נייטראלית.

איירה: לכל פדגוגיה צורה ותוכן המתייחסים, בצורה זאת או אחרת, ליחסי־הכוחות בחברה. כל פדגוגיה מצדדת בסדרי־חברה אלה או אחרים. האם נכון יהיה לומר, לדעתך, שכל פדגוגיה יוצרת בכיתה מציאות חברתית אופיינית לה — מחזקת את הקונסנזוס החברתי, או מערערת עליו?

פאולו: בהחלט. אני חושב, למשל, שהאידיאולוגיה השלטת "חיה" בתוכנו כשהיא מפקחת על החברה בכללותה. אם שליטה זאת, בתוכנו ומחוצה לנו, היתה שלמה, מוחלטת, לא היינו יכולים לחשוב לעולם על שינוי חברתי. אבל, השינוי הוא אפשרי, מפני שהתודעה איננה רק ראי של המציאות, או השתקפות שלה. לתודעה יש גם ממד של תגובה למציאות, לא רק ממד של התבוננות.

כאישים בעלי תודעה אנו יכולים לגלות כיצד ומדוע אנו מותנים על־ידי האידיאולוגיה השלטת. אנו יכולים ליצור מרחק ביחס אליה. לכן אנו יכולים ללמוד כיצד לערוך מאבק חברתי־פוליטי כדי להיות חופשיים. אנו יכולים להלחם למען החופש, רק בגלל שאנו מסוגלים לדעת שאיננו חופשיים!

איירה: יש אירוניה במצב זה של התודעה. הודות לכך שאנו מסוגלים לתפוס את העדר החופש שלנו, אנו יכולים ללמוד כיצד להיות חופשיים. זוהי הדיאלקטיקה של הכיתה המשוחררת. בכיתה זאת אנו חושבים באופן ביקורתי על הכוחות המפריעים לנו לחשוב באופן ביקורתי. ומכאן, שבכיתות משוחררות אנו מאירים את התנאים בהם אנו חיים, על מנת שנוכל להתגבר עליהם. אנו מציעים לתלמידינו ריחוק ביקורתי מן החברה, ואז, במקום להפקיר אותם באופן בלתי־ביקורתי בזרועות הסטטוס־קוו, אנו מציעים להם לשנות אותו.

הערות

(לפרטים מלאים של מקורות שאינם מצויינים כאן במלואם ר' רשימת־קריאה מומלצת)

1. משבר הרפורמה בחינוך האמריקאי של 1983 הוליד זרם של דו"חות רשמיים: *A Nation at Risk*. National Commission on Excellence in Education, Washington, 1983; *Action for Excellence*. Education Commission of the States, Denver, 1983; *Making the Grade*. Twentieth Century Fund, New York, 1983; *Academic Preparation for College*. The College Board, New York, 1983; *America's Competitive Challenge*. Business-Higher Education Forum, Washington, 1983; *Educating Americans for the 21st Century*. National Science Board, Washington 1983; *High Schools and the Changing Workplace*. National Academy of Science, Washington, 1984. הספר ממנו ינק זרם אדיר זה של דו"חות רשמיים היה The Paideia Proposal, מאת מורטימר אדלר (ניו יורק, 1982). אדלר הציע הנהגה־מחדש של לימודים באורח המסורתי. מנגד הופיעו מחקרים שנקטו עמדה מתקדמת. הבולט ביניהם היה זה של Goodlad. עמדה שוויונית ביותר נקטה בספרם של Bastian et al. סיפורו של פולמוס זה מצוי בספרם של בני הזוג Gross וכן ב־Shor, 1987.
2. ר' ספריהם של Hoggart, Bisseret, Heath, ו־Ohmann (1976).

כיצד הופכים למחנכות ומחנכים משחררים

אנו בונים מחדש את עצמנו: קוראים תיגר על המסורת ועל תרבות ההמון

איירה: אני מבקש שנתחיל משאלה הנשאלת תכופות על־ידי מורים ומורות, סטודנטיות וסטודנטים: "כיצד אהיה למורה משחרר/ת? כיצד אשנה את עצמי?".

לאנשי חינוך יש הזדמנויות מעטות בלבד, אם בכלל, לבקר בכיתות משוחררות. תוכניות הכשרה להוראה הן בדרך־כלל מסורתיות, ובתי־הספר אינם מעודדים ניסויים בשחרור הפדגוגיה. לכן, בעיית הדגמים היא כה גדולה. לשאלה זו מתלוות שאלות מהותיות משלימות: "במה שונה חינוך משחרר מהוראה מסורתית? כיצד מתקשר החינוך המשחרר לשינוי חברתי?"

פאולו: כן. אף אני נשאל שאלות אלו, בצפון־אמריקה ואף באירופה.

איירה: אולי נתחיל בכך שנשוחח על למידתנו ולמידתנו־מחדש, שלך ושלי, כדי שנבין כיצד הגענו אנחנו להיות לפדגוגים משחררים.

פאולו: התחל אתה, ואני אספר אחריך.

איירה: אני קיבלתי חינוך שמרני מאוד. בילדותי, סלדתי מבית־הספר אך אהבתי ללמוד. במיוחד חיבבתי מפות עתיקות, תרבויות קדומות ואסטרונומיה. קראתי הרבה, אף הכנתי שיעורי־בית, אך לא אהבתי ללכת לבית־הספר. השיעמום גרם לכך שהיו לי הישגים נמוכים בבית־הספר. נעשיתי ל"בעיה משמעתית", כפי שתלמידים כמוני מוגדרים. ובכל זאת, הייתי סקרן לדעת, למרות שהשתעממתי כמו רבים מחבריי בבית־הספר. פשוט, היינו חכמים יותר ממה שבית־הספר הרשה לנו להיות. התייחסו אלינו כאל טפשים ורצו לעשות מאיתנו רובוטים. ואני מרדתי באווילות זאת.

החברים האחרים גם הם לא היו מאושרים. גם הם "עשו בעיות". אבל

אני הפכתי למנהיג, בן 11, של ההתנגדות שלנו למוסד. התחלתי לערוך עיתון מחתרתי של תלמידים, אבל המנהל מיהר לחסלו. זה היה השיעור הראשון שלי בחופש העיתונות אצלנו. שיעור שהיה שונה לחלוטין ממה שמסופר בספרי הלימוד. אני זוכר שקראתי על חופש העיתונות בהקשר של אותו מקרה ידוע משנת 1735, בשיא התקופה הקולוניאלית, של איש־הדפוס ג'ון פיטר זנגר. הבריטים "הרעים" אסרו אותו בשל הדפסת עיתונים ללא אישור. ועתה, הלא כולנו כבר חופשיים!... כך היה כתוב בספר־הלימוד.

בד בבד נהגו המורים להחניף לי. הם אמרו לי שאני חכם יותר מהילדים האחרים. הם ביקשו שאנהג לפי הכללים, כדי שאצליח בעתיד. אמי הוזמנה לבית־הספר לדבר עם המורה על "התנהגותי". עליי הופעל לחץ גדול כדי שאשתוק בעת ביקורה. אמי נטלה יום חופש מעבודתה, ומיד בהיכנסה התלוננה באוזני המורה שבית־הספר משעמם אותי. המורה הצליח להביך אותה, באומרו שיהיה עליה לגייס כסף רב כדי לשלוח אותי לבית־ספר פרטי, אם אכן אני מפונק ורוצה ללמוד בבית־ספר אחר. לאמי, שהיתה פועלת, לא היתה ברירה אלא להפציר בי שאציית למורים. התחלתי להתכנס בתוך עצמי, והשתתקתי לימים רבים. נעשיתי לתלמיד־כוכב ולחית־השעשועים של המורים. התהפכו היוצרות: המורים החלו לאהוב אותי, וחבריי התחילו לשנוא אותי. עברתי למחנה האחר. חציתי את הקו המפריד בין שני מחנות התרבות בבית־הספר. המשכתי בדרך זאת, ילד טוב ושקט, עד ההתקוממות של שנות ה־60, עד לצמיחתה של התנועה לזכויות האזרח. השתתפתי במצעדי־המחאה ונסחפתי עם תרבות המחאה, שזה עתה נולדה. היה זה נפלא לשוב ולעוף, למחות עם כל האחרים.

בשנות ה־60 חיפשו רבים דרכים חדשות בחינוך. הוצעו דרכי־הוראה חדשניות והותוו נתיבים חדשים ללמידה. פעילות זאת רחשה, למשל, בתנועה למען בתי־ספר אלטרנטיביים ובבתי־הספר החופשיים. רבים ניסו דרכי חינוך והוראה רדיקאליים. אני עצמי התחלתי בניסויים חדשים בקורסים שהוריתי באוניברסיטה, עוד בהיותי מורה־סטודנט בעל תואר ראשון בלבד. באותם ימים למדתי הרבה מאוד על פוליטיקה, וייטנאם, גזענות, אפלייה מינית וקפיטליזם, אך מעט מאוד על פדגוגיה ועל תרבות ההמון ותודעתו. בשנת 1971, כשהתחלתי לעבוד כמורה במכללה לבני פועלים בניו־יורק, החלו התנועות של שנות ה־60 לדעוך, אך הכיתה שהוריתי בה נשארה פתוחה לניסויים חדשים. היה זה בשיאו של המאבק למען קבלה חופשית לאוניברסיטאות. המדיניות אומצה באוניברסיטה העירונית של ניו־יורק, ומטרתה היתה לאפשר לסטודנטים שאינם בני העילית להיכנס לאוניברסיטאות, בלא קשר לרמת הישגיהם בתיכון. באותה עת לא היה לי כל מושג כיצד ללמד בדרך הממוסדת.

הצורך למצוא פדגוגיה אחרת התעורר בשל המצב החדש, כאשר המוני סטודנטים "בלתי אקדמיים" הצטרפו למעגל החינוך הגבוה. מצב זה זימן התנגשות עזה בין תרבויות — תרבות ההמון מול תרבות העילית. בעבר התקבל לאוניברסיטה רק מספר קטן של בני פועלים, בדרך־כלל כאלה שהצטיינו בהישגיהם הלימודיים, כמוני למשל. עתה, מיליונים מביניהם נכנסו. איזה סוג של הוראה יכול לחולל למידה ביקורתית בקרב הרבים הללו? ידעתי שבלא דרך הוראה חדשה יכשל נסיון זה של כניסה חופשית. שהרי כל התנאים להבטחת הכשלון הצפוי התקיימו: תקציב דל, כיתות ענק, מבנים קטנים ועזרי־הוראה מעטים. ואמנם, עד מהרה החלו שלטונות האוניברסיטה לנוע לכיוון של סגירה־מחדש של השערים בפני תלמידות ותלמידים מתחתית הסולם החברתי. נטייה זאת השתלבה היטב במגמה הכללית של סיום תקופת הדמוקרטיה התרבותית של סוף שנות ה־60.

עם כל הבושה שבכך, עליי להתוודות שבראשית עבודתי כמרצה במכללה הייתי מורה מסורתי. הרציתי על כתיבה, לימדתי את הדקדוק הרשמי והקפדתי מאוד על שימוש בתחביר התקני.

פאולו: (צוחק). כן! גם אני התחלתי כמוך! וזה היה לפני הרבה שנים. ההבדל בינינו הוא שאני הייתי מלכתחילה מורה מסורתי לתחביר פורטוגזי. ואהבתי את עבודתי! באותם ימים הייתי רחוק מאוד מהבנת הממדים המעמדיים של הלשון. לימדתי כמו שאתה לימדת בהתחלה.

איירה: כשהייתי נער אהבתי דקדוק. הוא נראה לי כמין תשבץ מעניין. למדתי את מבנה הלשון ועשיתי ניסויים בבניית משפטים. אלא שהדקדוק והחיבור היו עבורי יותר מאשר תשבצים יצירתיים גרידא. השתמשתי בהם כבסולמות כדי לטפס החוצה ממעמד הפועלים. הלימודים היו בשבילי דרך לטפס בסולם המעמדי. הייתי אחד מאותם מעטים, ילדים ממעמד הפועלים שהלכו בנתיב המוביל לדוקטוראט. ידעתי שיש לי מה להפסיד אם לא אלמד את חוקי הדיבור התקני. חוקים אלה היו כרטיס־הכניסה שלי לבית־הספר לרפואה, משאת־נפשי באותם הימים. ידעתי שאם ברצוני להיות רופא, יהיה עליי לדעת לקרוא ולכתוב כמו בני העילית.

כשהתחלתי ללמד את תלמידיי, בני מעמד הפועלים, רציתי להנחיל להם את הידע שברשותי. אתה רואה, פאולו, מה הבעיה? אני, ברוב תמימותי, ניסיתי לכפות את התנסותי־שלי עליהם. באותם ימים לא ידעתי, עדיין, מה פירוש הדבר ליצור מחדש את הידע, וכיצד לעשות זאת באופן ביקורתי, מנקודת־המבט החברתית של התלמידים והתלמידות. לי ככר היו זיקות חברתיות אחרות משלהם לחוקי הדקדוק. הם — אך זה מקרוב באו למכללה. ואני — כבר הספקתי ללמוד בשתי אוניברסיטאות־עילית קודם

שהגעתי למכללה. הם לא היו כוכבי־שביט אקדמיים, חביבי המורים. כיצד יכולתי לצפות שתהיה להם אחיזה דומה לשלי בכללי השפה? כיצד יכול היה הדיבור התקני לחדור להווייתם, בשעה שאצלי הוא כבר היה מופנם? לא ידעתי אז כיצד למקד את הלימוד בתוך ההתנסויות שלהם. לא הבנתי את לשונם ולא את ציפיותיהם. ועוד היתה בי יומרה להאמין שאני יודע ללמד אותם, בדרכי ההוראה השיגרתיות שלי!

חלפו מספר שנים עד שגיליתי את המכשולים המוצבים בדרך להוראה הביקורתית: בראש ובראשונה — הבורות והגאווה שלי עצמי, וכן תרבות ההמון חסרת־הישע, בה היו התלמידים והתלמידות משוקעים. אך בהתחלה, בעודי חסר נסיון, חשבתי שכשם שאני בלעתי את חוקי הדקדוק, כך גם עליהם לעשות זאת. והיו לי, פאולו, צידוקים נהדרים לדרך שהלכתי בה! החשבתי את עצמי ל״מדקדק יצירתי״! חשבתי שאלמד דקדוק בדרך כל־כך מרגשת, עד שכל תלמידיי יאהבו דקדוק! טעות גדולה מאוד!

פאולו: כן! הדרך המסורתית היא כמעט בלתי אפשרית. ישנם מצבים, שבהם אתה ממש צריך להילחם נגד הדקדוק, כדי לאפשר כתיבה אמיתית. כשהייתי בן 19 חשבתי כמו שאתה חשבת בתחילת דרכך. עתה אני יודע עד כמה מכוערת היתה כתיבתי אז. ובכל זאת, הלכתי בנתיב השגור של דפוסי ה״מלומדות״ של הלשון.

איירה: כן. כתבתי אז שירים שהיו חיקוי נאמן של השירה הטרום־רומאנטית האנגלית של המאה ה־18. חיקיתי את הצורות שלמדנו בבית־הספר, מבלי שמישהו מבין המורים יטרח להעיר לי שבשירה המודרנית קיים חופש צורני. פשוט חיקיתי את הדברים שראיתי מודפסים על הנייר. מורי בקורס לכתיבה יוצרת באוניברסיטה הופתע מהדיוק בחיקויים שלי של גריי או קולינס. הוא היה משוכנע שאני מעתיק את החרוזים הטרום־רומאנטיים כפשוטם ומוסר לו אותם, כאילו אני חיברתי אותם. לכן זילזל בי ובז לי, כאילו אני אדם המצוי במעמד שאינו הולם אותו. ואני עוד הוספתי חטא על פשע, והתחלתי ללמד באותה דרך עצמה. דרך של קידוש הצורות הקבועות המודפסות.

פאולו: מעניין — כי אני דווקא ניצלתי בזכותם של סופרים גדולים. אתה בוודאי יודע שכמה מסופריה של ברזיל הם גדולים מאוד. קראתי את ספריהם בתחילת שנות ה־20 שלי, וניצלתי. חוֹסֶה לִינְס דורגו וגְרַאסִילְיאנוֹ רַאמוֹס, למשל. ז׳ורז׳ה אַמַאדוֹ או גִ׳ילְבֶּרטוֹ פְרֵיְרֶה, הסוציולוג והאנתרופולוג המעולה, המיטיב כל כך לכתוב. גם הוא השפיע עליי מאוד. ומדוע? מפני שסופרים אלו לא החשיבו את הנאמנות לדקדוק! הם חיפשו בכתביהם את הממד האסתטי. הרביתי לקרוא אותם. ובדרך זאת אף יצרתי מחדש את עצמי כמורה צעיר

לדקדוק. בזכות היצירתיות האסטתית של כתיבתם. עד היום אני זוכר כיצד שיניתי, בזכותם, את דרכי הוראת התחביר, ואני אז כבן 20 בערך.

זו לא היתה סתם דחייה של חוקי הדקדוק. כי כבר בצעירותי הבנתי שיופי ויצירתיות אינם עולים בקנה אחד עם השתעבדות לשימוש הלשוני התקני. אבל הבנתי אז גם שיצירתיות זקוקה לחופש. ולכן שיניתי את דרכי בפדגוגיה בכיוון של תמיכה בחופש, כדי להבטיח יצירתיות. אז התחלתי גם להבין את הקשר שבין יצירתיות בפדגוגיה ליצירתיות בפוליטיקה. פדגוגיה סמכותית, בדיוק כמו משטר צבאי, שוללת את החופש הדרוש ליצירתיות — ויצירתיות הלא היא תנאי ללמידה אמיתית.

אך, לפני שנמשיך לדבר על השינויים והתמורות שחלו בי, אני סקרן לשמוע על התמורה שחלה אצלך, מהוראה מסורתית לחינוך משחרר.

מסע ללא מפות:
בנתיב המוביל לחינוך משחרר

איירה: כשהתחלתי בעבודתי כמרצה צעיר, מיד אחרי שזכיתי בדוקטוראט, לא ידעתי דרכי חינוך אלטרנטיביות. נקלעתי בלתי־מצוייד לסערה שהתחוללה סביב עניין הקבלה החופשית לאוניברסיטאות. עשיתי את מה שידעתי לעשות — כלומר, תכננתי את הקורסים שלי מראש, שיעור אחר שיעור. ידעתי מראש מה אלמד ביום שני ומה ביום רביעי. הכנתי את עצמי היטב להציג את חוקי הדקדוק, את התחביר התקני ואת תורת ההבעה. התוצאות היו מביכות מאוד. נאלצתי לשאול את עצמי מה לא בסדר, מדוע ההצלחה כה מיזערית בהשוואה למאמץ שהשקעתי. אחת לשבוע השתתפתי בפגישות של מורים צעירים, במסגרת תוכנית להוראה מתקנת של כתיבה. שוחחנו על מה שקורה בכיתותינו. יחדיו, כצוות, עזרנו איש לרעהו, לימדנו אחד את השני, התחנכנו מחדש תוך כדי עבודה, שנה אחר שנה.

מורים הרוצים לשנות את דרכי עבודתם יכולים להפיק הרבה מקבוצה תומכת כגון זו. סמינר מחלקתי דינאמי הוא צורך ראשוני של מורים.

משהתחלתי לשנות את דרכי ההוראה שלי, נוכחתי לדעת שמידת העויינות של התלמידים והתלמידות כלפיי אינה גדולה. שאלתי את עצמי מדוע הם כה סובלנים, למרות שעדיין הייתי מקרטע בגישושיי, ועדיין הגשתי להם את התפריט הרגיל של דקדוק ורטוריקה, תפריט שרובם הכירו מזמן. היום נראה לי שהתלהבותי היא זו שגרמה להם להבין שכוונתי טובה, למרות שלא ידעתי, בעצם, מה אני עושה. הם התייחסו בסובלנות נדיבה למבוכתי! הייתי אסיר־תודה להם, משום שנתנו לי ללמוד על בשרם.

הייתי מאושר בחברתם, ועל כן לא שידרתי להם — בני פועלים שבאו בשערי האוניברסיטה — מסר של בוז. לא שידרתי גם מסר של בוז כלפי עצמי — דוקטור המלמד במכללה לא יוקרתית ולא סלקטיבית. רציתי להיות בדיוק במקום בו הייתי, איתם, בכיתה רגילה, מלמד סטודנטים עובדים, שעם כמותם גדלתי. המרד של שנות ה־60 גרם לי לשאוף לשינוי חברתי, ולכן בחרתי ללמד דווקא באוניברסיטה הפתוחה בפני כל. היה לי מספיק שכל שלא להרצות בפניהם על פוליטיקה. הייתי שמאלני מהם, אך לא הרציתי להם על קפיטליזם, מלחמה וכיוצא בזה. באופן אינטואיטיבי ידעתי, שעיסוק בשאלות פוליטיות מחייב שינוי בשיטות ההוראה.

מבחינת המיקרו־פוליטיקה של הכיתה, השתדלתי להעביר להם את התחושה שאנחנו עושים משהו חשוב. הגישה הזאת, כשלעצמה, היתה שונה מהגישה המסורתית. למרות שהייתי נבוך מבחינה *פדגוגית*, בשל שאלת דרכי ההוראה, היתה לי הכרה בהירה של המשמעות *הפוליטית* של מתן־עוצמה לנפגעי הפער המעמדי. הבנתי את המשמעות הגדולה של התקבלותם לאוניברסיטה. הם היו הראשונים במשפחותיהם שזכו להיכנס למוסד להשכלה גבוהה. הם שנאו את בית־הספר, בגלל שהמורים פעלו ליטול מהם את עוצמתם. אני הייתי שונה ממורים אלה. אני שידרתי להם את משמעות כניסתם לעולם האקדמי, למרות שידעתי כי הם משוקעים עדיין בתרבות־ההמון המרפה־ידיים. התחלתי ללמוד יחד איתם את לשונם ואת המציאות שבה חיו.

אתה יכול לתאר לעצמך את גודל מבוכתי בחודשים הראשונים. אני, שעברתי את שנות ה־60, נכנס לכיתה ומלמד דקדוק בדרך מסורתית! כל זה נראה עתה מוזר ומביך. אך, כמאמר הבריות, הימים ההם חלפו עם הרוח, ומעז יצא מתוק. אני שמח שכל זה כבר מאחוריי.

היתה אז תחושה שעיריית ניו־יורק, שהיתה שרויה בפשיטת־רגל, ואיתה האוניברסיטה הגועשת שלה, הולכות ומתמוטטות לנגד עינינו, דווקא כאשר אנו שרויים במאבק לביסוס רעיון הכניסה החופשית לאוניברסיטה. כל שיעור וכל מפגש של מרצים היה רווי מתח, כאילו הכל עומד להתפוצץ ולקרוס. הסטודנטים, במחאותיהם, אילצו את האוניברסיטה להקדים את מועד החלת הכניסה החופשית בחמש שנים, ואף לאפשר לתלמידים ותלמידות שאינם מבני האליטה כניסה לאוניברסיטאות יוקרתיות. כשהגעתי לאוניברסיטה, בשנת 1971, שיבש המשבר את המהלך התקין של ההוראה, ודווקא משום כך נוצר פתח לניסויים חדשניים, ללא פיקוח. באורח פרדוקסלי, דווקא המשבר הוא שאיפשר רגעים יוצאים־מן־הכלל, בשל חולשתם הזמנית של שלטונות האוניברסיטה. המסורת נדחקה לעמדת־הגנה, ולנו היה קצת חופש לערוך ניסויים פדגוגיים. ב־1976 השיבו השלטונות לעצמם את השליטה

והחלו במתקפת־נגד, ועידן הניסויים הסתיים ברסטוראציה השמרנית.

באותן שנים של פתיחות למדתי המון, בעיקר מעמיתים שניסו דרכי־הוראה חדשות, ומן הסטודנטים. מן האחרונים למדתי, בעיקר, את לשונם, את המשמעויות המיוחדות של שפתם. אנשים המשתייכים לקבוצות נשלטות מדברים בניבים שונים, בהתאם למצב. בנוכחות אנשי מימסד הם משתמשים בשפה מתגוננת, מלאת תיחמונים ומבני־לשון המסייעים להם "לצאת מזה". צורות הבעה אלה מבטאות, באמצעות הלשון, את מאבק הכוח הרחב יותר המתרחש בחברה. אני הקשבתי לניבים השונים והרגשתי שהכיתה מתנהלת כסדרה רק כאשר הסטודנטים מדברים בקולות בלתי־מתגוננים. והם דיברו הרבה, בכיתתי, די כדי לאפשר לי ללמוד את תרבותם ולעמוד על טיבה של תודעתם. תלמידים ותלמידות יודעים בפיקחותם להסתיר מהמורה את שהם רוצים להסתיר, לומר את שהמורה רוצה לשמוע, להביך את המורה על־ידי אמירות מגוננות, ולחקות, מעשה־קופים, את לשון המורה בתשובותיהם. לשון מגוננת זאת מסכלת את האפשרות של המורים לגלות את מה שהתלמידים והתלמידות באמת יודעים או יכולים לדעת.

כצפוי, שעה שהם דיברו על המציאות שבה הם חיים, קולם היה חיוני יותר, אינטנסיבי יותר. כך התגלתה המוטיבציה הפנימית, עליה דיברת, פאולו, בפגישתנו הראשונה. אל תכני־הלימוד הגענו מתוך הדיון בבעיות חייהם — ואז הם גילו יותר מוטיבציה הן כלפי הנושא הנלמד והן כלפי שיפור היחסים בכיתה. למידה אינה יכולה להיות מנותקת ממגע ביקורתי עם נושאים השייכים לעולמם של התלמידים והתלמידות, או מן האווירה השוררת בכיתה. ובכיתתי שררה אווירה שוויונית. לאט לאט התחלתי להבין את מה שאני עושה. הנושאים בהם דנו היו ספוגים חקירה ביקורתית. חקרנו את חיי היומיום שלהם במבט מן הפנים ובמבט מן החוץ. למדנו את השיגרתי בקפדנות מאוד לא שיגרתית.

קרה שבמהלך שיחותינו שמעתי מלים ומשפטים שלא הבנתי; ולעתים השמעתי אני משפטים שהסטודנטים לא הבינו. במקרה שכזה הייתי מפסיק את השיחה כדי לקבל הסבר, או כדי להסביר את שאני עצמי אמרתי. וזה סייע לנו ליצור במת־מפגש לשונית. השתדלתי לעצב מחדש את לשוני־שלי, גם כדי להתגבר על ההבדלים בינינו. אני דיברתי בלשון תקנית ומסוגננת של אינטלקטואלים, שרכשתי באוניברסיטה. הם דיברו בשפה שצמחה בתרבות ההמון. הניבים השונים שהשתמשנו בהם, הם ואני, היו תוצרים של חברה משוסעת מבחינה גזעית, מינית ומעמדית. לשוני לא היתה ה"אידיאלית", מטרה אליה צריכים הסטודנטים לשאוף, שהרי סיימתי את חוק־לימודיי מבלי שאדע כיצד להידבר עם תלמידים־עובדים. האם אתה רואה, פאולו, מהי משימתו של החינוך המשחרר? לגלות דרכי־תקשורת דמוקראטיות,

להנהיג חליפין לשוניים שיחלישו את פער העוצמה והסמכות שבין המורה לתלמידיו. חיפשתי אחר ניב של פיוס, אשר יבטא את השינויים בתקשורת החברתית שלנו בכיתה.

העיקר, לדעתי, היה סירובי להציב את לשון הפרופסור שלי כלשון הלגיטימית האחת והיחידה בכיתה. לשוני־שלי חשובה, אך כך גם לשונם־הם. לשוני השתנתה במהלך הזמן, אך כך גם לשונם־הם. דמוקראטיה זאת של הבעה הניבה אווירה של הדדיות, ועודדה את תלמידיי לדבר בחופשיות, ללא חשש שמא ילעגו להם או יענישו אותם בשל "טיפשותם". הלוואי ויכולתי להעביר אליך, פאולו, את תחושת ההפתעה שיכולתי לחוש אצלם כשנוכחו לדעת שאני באמת מתעניין בדבריהם ובתרבותם. רק לעתים נדירות זכו ליחס שכזה מפרופסור כלשהו. לאמיתו של דבר, אף הם עצמם מעולם לא התייחסו לעצמם ברצינות שכזאת.

וכשהתחילו לדבר, היו להם דברים רבים לומר. היו להם בעיות משפחה, בעיות עבודה, בעיות בתחבורה הציבורית, ועוד ועוד. לא ראיתי זאת כתפקידי לומר שהם בלתי־מאושרים. לו עשיתי זאת — היה זה מעשה מטופש. ואגב, לראות אותם כאנשים לא מאושרים הרי זאת, בעצם, פשטנות יתר. הם היו מאושרים ולא מאושרים כאחד, אופטימיים וציניים, מלאי־כעס וכנועים לגורלם. הם היו בו־זמנית הרבה דברים מנוגדים. אני יצרתי בכיתה תנאים, שאיפשרו לנו לדבר על עצמנו ועל חיינו. ואלה מבין התלמידות והתלמידים שנענו להזמנה זאת, חשפו בפנינו את תחומי־החיים שהם הבעייתיים ביותר בעיניהם. אני שוחחתי איתם על הנושאים שהם העלו וניסיתי לחנך את עצמי להבין את המשמעויות של דבריהם. ביקשתי לקרוע אשנב לתודעה ההמונית, ולסלול דרכים לתמורה. חייהם ושפתם היו טקסט חברתי, טקסט שאני — כמותם — לא הבנתי. היה זה טקסט המורכב מדפוסים, מוטיבים, נושאים ודמויות שנתנו בידינו מפתח להבנת משמעויות ההווייה החברתית. וכך, בסיכומו של דבר, הבנתי כי תהליך של חינוך משוחרר יכול לסלול נתיב אל עולמם של תלמידות ותלמידים, לגלות להם את המשמעות של רקעם החברתי, ולהוליד אצלם חזון של גורל אחר. הבעת פניו ונעימת קולו של המורה יכולים לשמש אישור למערכת השליטה הקיימת — אך הם עשויים גם לשקף אפשרויות וסיכויים חדשים. אם התלמידים והתלמידות רואים ומרגישים את הבוז, השיעמום או את חוסר־הסבלנות שמשדר אליהם מורה, הם מפנימים אט־אט את המחשבה שהם בני־אדם הראויים לתיעוב. אם, לעומת זאת, הם חשים בהתעניינות ובהתלהבות, הם עשויים לגבש עניין אישי בלמידה ביקורתית.

הבנתי את כל זה זמן רב אחרי שהתנסיתי בכך בכיתה. ההבנה צעדה

בעקבות ההתנסות. כעבור זמן, פאולו, קראתי את ספריך, ולמדתי מהם את המצע הפילוסופי לדרך שהלכתי בה.

תגובות התלמידות והתלמידים: התנגדות ותמיכה

פאולו: איירה, מעניין לשמוע מה היתה תגובת תלמידות ותלמידים לדרכך.

איירה: התגובות היו מעורבות ומנוגדות. היו שביקשו לדעת מדוע נמנע מהם ללמוד בכיתה משחררת עד שאני הגעתי. כאילו אמרו לי: איפה היית עד עכשיו? שכן, כל חייהם עד אז עברו עליהם מבלי שצרכים בסיסיים אלה סופקו, והם אפילו לא היו מודעים לקיומם. זאת ועוד, מה עושים כאשר באחד ממעגלי־החיים ניתנת לך הזדמנות לגלות מי אתה, אך במעגלים האחרים זה נמנע ממך? זאת היתה אחת התגובות.

היו גם תגובות של כעס ושל חרדה. היו שרצו לצעוק: "מה, לעזאזל, אתה רוצה? מדוע אינך ממלא את שעת־הלימוד בהרצאה בנוסח המקובל, מכתיב בשקט את התשובות ומניח לנו להסתכל עליך בעיניים מזוגגות? הנח לנו להעמיד פנים שאנו מקשיבים לדברים — ולחלום על בירה, סמים, מין, פלורידה, משחק הפוטבול הגדול, או על המסיבה בסוף השבוע". משחר ילדותם הורגלו להתנהגות סבילה בבית־הספר, ולכן היו ביניהם שחשבו שאין לי זכות לתבוע מהם לנהוג בביקורתיות. ואני אכן מאמין שכיתה משחררת היא תובענית מטבעה, ולא מקלה. בכיתה המשחררת אנו תובעים לחשוב על נושא נתון, לקרוא, לכתוב ולשוחח עליו ברצינות. מערכת־החינוך הצליחה לשכנע תלמידות ותלמידים רבים שבבית־הספר אין מחשיבים אותם — עד שהם חדלו לנהוג ברצינות בהיותם בבית־הספר. רבים לא מצליחים להתגבר על התיעוב המושרש בהם כלפי בית־הספר.

היו תלמידות ותלמידים שהכירו באפשרויות הגלומות בכיתה המעניקה עוצמה, אך לא היו מסוגלים לדבר על כך בכיתה. קראתי את מה שהם כתבו, אך לא יכולתי להביאם לידי דיבור בכיתה. היה עליי לכבד את הריחוק שהם רצו בו.

היו גם כאלה שלא הרבו להשתתף, אך גם לא הרבו להתנגד. הם היו חוזרים לכיתתי, לסמסטר אחד או שניים, סתם כדי להיות באווירה שנעמה להם. כאילו אמרו לי: "זה ממשי!" אני חושב שתלמידות ותלמידים אלה הרגישו שהקורס מאפשר להם לקיים מגע ממשי עם הסובייקטיביות שלהם ושלי, במקום שיחסום את מגעם עם עצמם ועם המציאות. כי אני לא ייצגתי ריחוק, כדרכם של מורות ומורים רבים, ולא ציפיתי מהם לשחק תפקיד של דמויות חסרות־אונים בדראמה של בית־הספר. הם ואני היינו חופשיים להתנהג בטבעיות.

ולמרות זאת, היו תלמידות ותלמידים שגילו עוינות רבה, ולחצו עליי לשים קץ למגמה הביקורתית בכיתה. הם היו נאמנים למסורת וראו בכיתה שלנו איום על ערכיהם הממוסדים. יש שמספרם בכיתה היה כה גדול עד שהצליחו לאלץ אותי לנקוט, באותו קורס, בשיטות הישנות. כל אימת שנוכחתי שפנייתי להשתחררות נדחית על־ידי קבוצה גדולה של תלמידות ותלמידים, הייתי נסוג לעבר הוראה מסורתית והעברת־ידע. אינני מסוגל לכוף חינוך משחרר בניגוד לרצון הרוב. במקרים שכאלה חשתי אכזבה, אך התנחמתי בכך שקל מאוד ללמד בדרך המיושנת, גם אם פירותיה באושים. העובדה שהבנתי את מגבלות כוחי סייעה לי ברגעים הקשים. לעתים הקורס שלי היה הקורס הראשון והיחיד בו נזדמן לתלמידות ולתלמידים שלי חינוך משחרר. אך, מאידך גיסא, קורס אחד הוא רק אפיזודה בת שלושה עד ארבעה חודשים, במסגרת של שנות לימוד רבות. וחינוך בכלל הרי הוא תחום אחד בלבד מכלל תחומי החיים בחברה. התרבות השלטת מעצבת את האנשים כך שיגבילו מרצון את חירותם־הם. לכן היה זה הגיוני שכמה מן הכיתות ידחו את רעיון השחרור שהצעתי להן. שהרי אי אפשר לראות את מה שאנו עושים בכיתה כמשהו מבודד ומובדל מהעולם הממשי! מה שאנו עושים הוא חלק מן העולם הממשי. עובדה זאת מעניקה לחינוך המשחרר עוצמה, אך גם מטילה עליו מגבלות. מחד גיסא, העולם החיצוני שרוי בכיתה, וכל תמורה המתחוללת בתוכה מוצאת ביטוי כלשהו גם מחוצה לה. מאידך גיסא, לעולם החיצוני יש השפעות מתנות עלינו, במרחבנו הקטן. והשפעות אלה מפחיתות את יכולתנו לבסס תרבות ביקורתית הנבדלת מתרבות־ההמונים השלטת.

אולי כדאי גם לציין, כי הנכונות לתמורה אינה מצויה במידה שווה בקבוצות שונות. בעומדי בפני כיתה חדשה, אינני יכול להניח מראש כי יתחוללו בה אותם תהליכים או תמורות שהתחוללו בקודמתה. מצד שני, גם איני צריך לחשוש שאתקל באותה התנגדות שהתעוררה שם. בכל פעם עליי לגלות מחדש את המרחק שכל קבוצה וקבוצה תסכים לצעוד עמי.

העובדה שאי אפשר לצפות מראש את תגובות הסטודנטים היא בבחינת חדשות "רעות" ו"טובות" כאחד. ה"רע" הוא בכך שעליי להיות מוכן לכל תגובה אפשרית, לכל התפתחות אפשרית, למציאות לימודית רבת־פנים. זה אופיה של הפדגוגיה שלנו, שהיא "פדגוגיה תוך־מצבית". כלומר, פדגוגיה המתעצבת בתוך תנאי־החיים הממשיים של כל קבוצת לומדות ולומדים. והחדשות הטובות — כיוון שתוצאות הלימוד מושפעות כל כך מטיב התודעה שלהם, יכולתי להפסיק להאשים את עצמי בכל כשלון שאירע מפעם לפעם. כשלון של דיאלוג בכיתה מסויימת אינו הופך את הדיאלוג בכללותו לבלתי־תקף. אם בכיתה מסויימת לא התעלינו מעבר

לשיטת הלימוד המסורתית, לא הרגשתי בהכרח בכשלון. פשוט הסקתי שהמצב בכיתה מסויימת זאת אינו בשל לתמורה.

אני חושב שזהו לקח חשוב מאוד למורות ולמורים, כי בשלבי המעבר לפדגוגיה משחררת אתה זקוק, לכאורה, להצלחה מתמדת, כדי לשכנע את עצמך שבחרת בדרך הנכונה. ומוטב שתשתחרר ממחשבה זאת.

פאולו: נכון מאוד! האידיאולוגיה המסורתית היא כה מושרשת, עד שאנו זקוקים תמיד *להצלחה*, ביחוד הצעירים שבינינו.

איירה: דווקא בשנה הראשונה יתכן שלא תהיינה הצלחות. מה עושים? אתה זקוק למישהו שיחזק אותך, שיגיד לך שההצלחות תבואנה בשנה השניה או השלישית. וגם כאשר תבואנה, ואתה כבר תהיה בקי הרבה יותר בפדגוגיה משחררת — לעולם לא יהיו הדברים אחידים. ולכן, עליי להסיק ששינוי הוא אכן בן־לוויה מתמיד של ההוויה האנושית, אולם תמורה משחררת היא אפשרות, המתממשת רק לעתים. וכאשר היא מתרחשת, אין לזקוף אותה רק לזכות האמצעים שהצליחו בהקשר אחר. זאת הסיבה מדוע אין למידה משחררת יכולה להיות סטנדארטית. היא חייבת להיות מותאמת למצב, להיות נסיונית ויצירתית.

זהו זה, פאולו. זה מה שאני יכול לספר על תהליך המעבר שלי מחינוך מסורתי לחינוך משחרר. אולי תספר עכשיו על התפתחותך שלך? מה גרם לך להחליט, כבר בגיל העשרה, שאתה רוצה להיות מורה?

פאולו: ראשית, אני חייב לומר שהיותי למורה הפכה מציאותית בעיני רק אחרי שהתחלתי ללמד. ההוראה נעשתה ייעוד רק אחרי שהתחלתי לעסוק בה. התחלתי ללמד בגיל צעיר מאוד. כמובן, כדי להשתכר קצת, שיהיה לי קצת כסף. תוך כדי הוראה התחלתי לגבש לעצמי את ההוראה כייעוד. לימדתי דקדוק פורטוגזי, וככל שהמשכתי ללמד, כן גברה אהבתי לשפה היפה הזאת. מרגע שהשתרש בי ייעודי כמורה, מעולם לא איבדתי אותו. אינני יכול לומר שכבר בגיל שש או שבע רציתי להיות מורה. (זה יכול לקרות). אך כבר אחרי ההתנסות הראשונה בה לימדתי מישהו שידע פחות ממני, ידעתי שההוראה נועדה לי. הייתי אז כבן 18 ולימדתי שיעורי־עזר פרטיים לתלמידי תיכון ולפקידים. הם רצו ללמוד דקדוק.

תוך כדי הוראה גיליתי שאני מסוגל ללמד ושאני גם אוהב ללמד. התחלתי לחלום על הוראה כייעוד. ככל שגברה אהבתי להוראה, וככל שהמשכתי ללמד, כך גם למדתי כיצד ללמד.

איירה: מתי התחלת לשנות את עצמך בכיוון המשחרר?

פאולו: כשלימדתי פורטוגזית בתיכון — ולימדתי בדרך מאוד דינאמית — באו אליי תלמידות ותלמידים ואמרו לי ששיעוריי גורמים להם להרגיש יותר חופשיים. הם אמרו: "פאולו, עכשיו אני יודע שאני מסוגל ללמוד!" דברים אלה ביטאו, ללא ספק, תחושת שחרור ממשהו. היו אלה תלמידות ותלמידים שסבלו, ברמה האישית, בשל מחסום חיצוני, מחסום שהפעילו אותם מורים ומורות ששבו ואמרו להם שאין להם יכולת ללמוד. ככל שהוכחתי להם שהם מסוגלים ללמוד, על־ידי הצבת אתגר אחר אתגר, כך הרגישו יותר משוחררים. באותם ימים רחוקים איתרתי סוג זה של התקדמות אצל תלמידות ותלמידים, אך לא השכלתי, עדיין, לראות את הצד הפוליטי של העניין.

היו שסיפרו לי על תחושות אלו של חופש בכיתות בנות 30 או 35 תלמידות ותלמידים — אך גם בשיעורים פרטיים. מכל אלה שאבתי עידוד רב. באותם זמנים, דרך ההוראה שלי היתה מעין תערובת של הוראה מסורתית וביקורתית. בכיתה הקפדתי ללמד את חוקי הדיבור התקני, אך, מעל לכל, דירבנתי אותם לכתוב חיבורים קצרים. לאחר שקראתי אותם, השתמשתי בהם, אחד לאחד, כטקסטים לשיעורים בכיתה. השתמשתי בהם להדגמת ענייני דקדוק ותחביר, ואף ניתחנו ביחד את התכנים. לימדתי אותם דקדוק באמצעות חיבוריהם־הם, ולא מספרי הלימוד. אך הבאתי גם פרקי קריאה מתוך כתביהם של סופרים ברזילאיים מעולים.

איירה: מה היו נושאי החיבורים?

פאולו: ביקשתי מהם לכתוב, לדוגמא, מה עשו בסוף השבוע. לא ביקשתי לכתוב על דברים מופשטים, או על מושגים. מאז ומתמיד סברתי שאי להתחיל בהפשטות או במושגים. הנושאים היו קונקרטיים: תגובות ע טקסטים שקראנו בכיתה, תיאורי חוויות, וכיוצא בזה. בשיעורים שוחחנ הן על דרך הכתיבה והן על הנושאים עצמם.

כבר בהתחלת דרכי הייתי משוכנע שעליי לנהל דיאלוג עם תלמידיי. א תשאל אותי אם היה לי אז מושג שיטתי כלשהו על משמעותו של דיאלוג אהיה חייב לענות לך בשלילה. אז עוד לא גיבשתי לעצמי תורת־הכרה, עלי אוכל להישען כדי לתכנן את שיעוריי. היתה לי אינטואיציה. שיערתי שצרי לשוחח. כלומר, לא רק "לתת שיעורים", להורות או להסביר דבר זה א אחר, אלא לעורר אותם להגיב באורח ביקורתי על דברים שאמרתי. מאוח יותר, אחרי שעזבתי את ההוראה התיכונית, התחלתי ללמד פועלים מבוגרי בעירי, רֶסִיפֶה, שבצפון ברזיל. שם התגבשו אצלי הדברים עוד יותר. שם, ב הפועלים והאיכרים של רֶסִיפֶה, היה המוקד השני של עיצובי כמורה.

בּרֶסִיפֶה עבדתי במוסד פרטי שפעל בשכונות ובכפרים סמוכים, וג

באוניברסיטה. השקעתי מאמץ רב בנסיון למצוא את הקשר בין בית־הספר לבין החיים הממשיים של הפועלים והאיכרים. ככל שהרביתי לשוחח איתם על בעיות בית־הספר, על הילדים, על העבודה — כך הלכתי והשתכנעתי שעליי להבין את ציפיותיהם. כל זה לא בא אליי פתאום, או במקרה. זה נבע מסדרה של התנסויות.

אני יכול לציין שלוש או ארבע נקודות חשובות במהלך התפתחותי. הראשונה — כשעדיין הייתי תלמיד, בילדותי, קודם בּרֶסִיפֶה ואחר־כך בג'אבואטאו. משפחתי עזבה את רֶסִיפֶה בזמן המשבר הכלכלי של שנות ה־30, כדי לשרוד. חווית הרעב היתה חוויה משמעותית מאוד בחיי. משפחתי איבדה את מעמדה הכלכלי. בו בזמן גם רכשתי לי חברים טובים מאוד, בני המעמד הבינוני ומעמד העובדים. הודות לחברות עם ילדים ממעמד העובדים למדתי על הבדלי המעמדות וביטוייהם בלשון, בלבוש ובדברים אחרים. בעצם, כל מכלול החיים שלהם ביטא את הטוטאליות של ההפרדה המעמדית בחברה. וכך, הפקתי לקח משמעותי מאוד, השמור עמי מאז. בכל פעם שאני נזכר בחוויה הזאת, חוויית העוני, אני למד ממנה משהו חדש. מתוך נפילתנו אנו אל תוך העוני, למדתי על בשרי את המשמעות של השתייכות למעמד חברתי נמוך.

אירוע שני, משמעותי מאוד עבורי, התרחש כשהייתי בגיל ההתבגרות. רציתי מאוד ללמוד, אך לא יכולתי להתרכז בלימודים. בכיתה התאמצתי לקרוא ולהקשיב, אך לא יכולתי להבין מאומה, מפני שהייתי רעב. לא שהייתי טיפש — פשוט לא יכולתי לגלות עניין בלימוד, בגלל הרעב. מצבנו הכלכלי לא איפשר לי לרכוש השכלה. ושוב, מהתנסות אישית זו למדתי על הקשר בין מעמד חברתי ולימודים. מאוחר יותר התחיל אחי הבכור לעבוד, כדי לעזור למשפחה, ואני קיבלתי קצת יותר אוכל. הייתי אז בשנה השניה או השלישית של בית־הספר התיכון, והיה עליי להיאבק בהמון קשיים. ככל שתזונתי השתפרה, כך השתפרה גם יכולתי בלימודים. באותו זמן התחלתי ללמוד דקדוק בשקידה רבה, מפני שנמשכתי לבעיות השפה. למדתי בכוחות עצמי פילוסופיה של הלשון, ובגיל 18 או 19 קראתי על סטרוקטוראליזם ובלשנות. אחר־כך התחלתי ללמד. בשלב כלשהו, בין הגילים 19 ל־23, גיליתי שההוראה היא אהבתי. באותו שלב של חיי התרחשה פגישתי הגורלית עם אלזה, תלמידתי אז ורעייתי מאז [אלזה נפטרה ב־1987; המתרגם]. הייתי חונך שלה. הכנתי אותה לבחינה ממשלתית לקבלת משרת מנהל בית־ספר. באותן בחינות נדרש גם ידע בתחביר.

באותה תקופה הציעו לי לעבוד במכון תעשייתי פרטי בּרֶסִיפֶה, עבודה שאיפשרה לי לפגוש בפועלים. עתה, כבוגר צעיר, ההזדמנות להכיר פועלים של ממש היתה בשבילי גילוי מחדש של מה שכבר ידעתי בילדותי. היתה

זאת הזדמנות שניה ללמוד את מה שכבר למדתי בעבר על חיי העבודה. אלא שעתה כבר הבנתי כמה דברים חדשים. זה היה ציון־דרך חשוב בתמורה שהתחוללה בי. קשריי עם איכרים ופועלים בעת ההיא היו הסיבה הישירה לתפישה הרדיקאלית יותר שהתגבשה אצלי על מהותו של החינוך.

הם, כמובן, כלל לא התכוונו ללמד אותי את מה שלמדתי מהם. אך למדתי מהם ענווה, כאותה ענווה שבה התייחסו הם לחוכמתם. הם לימדו אותי בשתיקתם את ההכרח לחבר את הידע שרכשתי בלימודיי האקדמיים עם חוכמתם־הם. הם לימדו אותי, מבלי אומר, לא לעשות עוד הבחנה בין שתי מערכות אלו של ידע. אמנם, האחת שיטתית מן השניה, אך זו גם זו מערכות של ידע הן. הם לימדו אותי ששפתם אינה נחותה משפתי. לתחביר שלהם יופי משלו, ולתחביר שלי יופי אחר. הם כלל לא ידעו את מה שמומחי הלשון יודעים, כלומר, את הקשר שבין לשון ומעמד חברתי. אך הם הביאו אותי בסוד לשונם וחוכמתם, ואחדים מהם סיפרו לי על הניצול הממשי ממנו סבלו כפועלים.

אפשר ללמוד הרבה דברים מן העם. אך הדרך בה מלמדים הנשלטים שונה מן הדרך בה מלמדים השולטים. הפועלים מלמדים בשתיקה, מסתמכים על דוגמאות הלקוחות מחייהם, ממצבם. הם כלל לא מתנהגים כמורים. על כן אנו, מוריהם, מוכרחים להיות פתוחים לגמרי ונכונים להיות לתלמידיהם. כלומר, ללמוד מהם בשעה שאנו מלמדים אותם, לפתח מערכת יחסים שהיא כשלעצמה מחנכת.

איירה: האם כבר אז, בראשית דרכך, ידעת כי למרות שהמציאות החברתית היא מובנית, ניתן לבנות אותה מחדש? האם ידעת כבר אז כי הבריות הופכות למה שהינן הודות להבנייה החברתית?

פאולו: כן, כמובן! זהו סוג אחר של ידע, ורכשתי אותו באופן מאוד ממשי מתלמידיי, מפועלים "מורים", לא מהאוניברסיטה. באוניברסיטה, במדעי־החברה, לומדים שהמציאות היא דבר אחד בלבד: מודל למחקר ולסטטיסטיקה. שונה הוא לימוד המציאות דרך המגע הממשי איתה. וכדי לזכות במגע ממשי זה, אין טוב מללמוד מפי פועלים. הם חווים את המציאות שאנו מבקשים ללמד.

השתנות תוך כדי התנסות:
מורות ומורים לומדים עם התלמידות והתלמידים – ומהם

איירה: כל זה מעניק עומק פוליטי ללימוד ה"ניסויי", שהוא רעיון מרכזי בתורת החינוך הפרוגרסיבי. לאמור: המורה לומד מתלמידיו, והמרצות והמרצים באוניברסיטה מתחנכים, באופן לא פורמאלי, אצל הפועלים. זהו קו־פעולה שונה מזה של תוכנית־הלימודים המסורתית. והוא גם יותר דמוקראטי אפילו מן האידיאולוגיה של "התלמיד במרכז".

אני מבין שהתחנכותך הבלתי־פורמאלית בין הפועלים הסיטה אותך מקריירה אקדמית טהורה בתחומי הבלשנות ותורת ההכרה. אנא, ספר לי על המשך דרכך.

פאולו: המשכתי בעבודתי באוניברסיטה, וגם בפרברי העיר, עם פועלים מבוגרים ועם איכרים. היתה זאת תקופה ארוכה של כ־15 שנה בְרֶסִיפֶה. בתקופה זאת גיבשתי את מסקנותיי והבהרתי לעצמי את עיקרי הרעיונות שביטאתי אחר כך בספריי. נזקקתי ל־15 שנה כדי שאוכל לומר: הביטו! יש ללמד בני־אדם קרוא וכתוב בדרך אחרת! השנים ההן היו בהחלט שנים של פסק־זמן בחיי. התמסרתי לחיפוש פדגוגיה חדשה, שתהיה תוצר של התנסות משותפת, ולאו דווקא פרי המצאה גאונית, ואשר תעלה את החינוך על מסלול אחר. ובהתחלה, אמנם, נחלה פדגוגיה זאת הצלחות.

ואז, ב־1963, הוזמנתי על־ידי משרד החינוך לארגן תוכנית להשכלת מבוגרים. אז התחיל שלב אחר בחיי, שלב ציבורי, שכן התחלתי להתפרסם בברזיל. תקופה זאת היתה קצרה מאוד, פחות משנה. בברזיל התרחשה אז ההפיכה הצבאית, ועזבתי את ארצי. אז התחולל השלב הבא בתהליך הרדיקליזציה שלי. הוא התבטא בהכרה שהמחנך הוא גם פוליטיקאי. הכרה זאת נולדה אצלי מיד אחרי ההפיכה, בהיותי בגלות בצ'ילה. שם התרחשה ההתפתחות הסופית שלי מבחינה פדגוגית ופוליטית כאחת. אז גיבשתי את עמדתי ביחס למשמעות הפוליטית של החינוך.

בגלות יכולתי לחשוב מחדש על המצב בברזיל. לראות את המצב בברזיל מתוך הפרספקטיבה הפוליטית וההיסטורית של ארצות אחרות: צ'ילה, אמריקה הלטינית, ארצות־הברית, אפריקה, האיים הקריביים ושווייץ. נחשפתי לתופעות רבות, ומהן למדתי מחדש את מה שידעתי בעבר. שהרי אין זה סביר שאדם יהיה חשוף לכל כך הרבה תרבויות ומקומות, ולא ילמד דברים חדשים, או ילמד מחדש דברים שכבר ידע.

איירה: אלו לקחים הפקת בגלות, במיוחד בהקשר של הפיכה וחינוך?

פאולו: הלקח בדבר מגבלות החינוך. זה הלקח העיקרי שהפקתי מתוך ההתבוננות בהפיכה של 1964 בברזיל. ההפיכות בברזיל בפרט, ובאמריקה הלטינית בכלל, גרמו לי להבחין בבירור במגבלותיו של החינוך. אינני אומ שלפני 1964 הייתי משוכנע לגמרי שהחינוך יכול להיות המכשיר לשינוי החברה. אלא שאז דעתי עדיין לא היתה מגובשת בסוגיה זאת. במאמ שפירסמתי ב־1974[1] מתחתי ביקורת על הנאיביות שלי־עצמי בשאלה המגבלות האוניברסליות של החינוך. ההפיכה הצבאית חידדה אצלי א ההכרה במגבלות החינוך. אל תסיק מכך שאני חושב שרק באמצעות הפיכו צבאיות תדירות אפשר ללמוד דברים חשובים...

אחרי 1964 נעשיתי יותר מודע לגבולות החינוך ביצירת תמורות פוליטיו בחברה. ולמרות זאת, החינוך הוא מכשיר, שבאמצעותו אפשר לתפו ולהבין בבהירות את הבעיות של השליטה ושל חלוקת העוצמה בחברה בחינוך אנו יכולים להבהיר ולהאיר את יחסי העוצמה החברתיים, יחסי אשר המעמד השולט מעדיף להסוותם. תהליך החינוך מאפשר גם להתכו ולהשתתף בתוכניות לשינוי החברה.

לפני ההפיכה הצבאית הייתי שרוי בשלב מאוד אופטימי של חיי. להוצי כמה קבוצות של השמאל, היתה אז בברזיל תחושת ודאות שאנו נעים בכיוון ש נטילת העוצמה לידינו. באוויר ריחפה אז תקווה גדולה, ואני הייתי שותף לה באווירה של אותם ימים לא היה קשה ללמד. היה זה רגע יוצא־דופן. הצעירי שאפו ליטול חלק בשינוי החברה. אני זוכר שיום אחד נזקקנו ל־600 סטודנטי מתנדבים, שיעבדו כמורות ומורים בתוכנית להשכלת מבוגרים באיזור ריו ד ז'אניירו. פירסמנו מודעה בעיתון — והופיעו 6,000 מועמדים! וזה היה נורא ערכנו את הראיונות באיצטדיון, כדי לבחור את ה־600. זה היה בשלהי 1963 הימים היו ימים של תנופה עממית פנטאסטית.

איירה: גם בארצות־הברית ובארצות אחדות באירופה היה החינוך, בסוף שנ ה־60, גורם רדיקאלי. אני תוהה כעת, מהו הלקח שיש להפיק ממה שקרה א בשנות ה־60: האם הלקח הוא שלחינוך יש עוצמה לשנות את החברה — א שמא הוא שהחינוך מוגבל ביכולתו לשנות את החברה? ואולי יש להפיק א שני הלקחים גם יחד? בהקשר של ההפיכה בברזיל בשנת 1964, אם תתייח לחינוך באותו אופן שבו החוגים הצבאיים התייחסו לעבודתך־שלך בחינו מבוגרים, תוכל לומר שהחינוך מהווה איום בלתי־נסבל לאוליגרכיה, לא השוויון החברתי ולשלטון האוטוריטארי. שהרי החוגים הצבאיים ותומכי במעמד העליון הבינו שהם לא יכולים להתעלם מן החינוך. הם ראו בחינו חלק מתנועת ההמונים, וקבעו שיש להטיל עליו הגבלות.

פאולו: יתכן שדווקא משום שהחינוך צריך להיות מנוף לתמורה חברתית, אין הוא יכול לעשות זאת!

איירה: אתה מתכוון לומר שאין נותנים לו, לחינוך, להיות מה שהוא חייב להיות? כלומר, שהכוחות השולטים בחברה אינם מרשים ולא ירשו לחינוך לחולל תמורה במבנה הפוליטי?

פאולו: כן! אילו יכול היה החינוך לנהל שיחה עם הביולוגיה ולומר לה: "עליי לדעת עד כמה אני מוגבל על־ידי גורמים פוליטיים שעליהם אינני מסוגל להתגבר", היה אפשר להבין, ביתר קלות, את חוקי־המשחק של המגבלות בחברה! אני עצמי התחלתי להבין את הקשר שבין פוליטיקה, חינוך ותמורה חברתית רק אחרי שחוויתי את ההלם של ההפיכה. אתה יכול לקרוא על זה בספרי הראשון, "חינוך לתודעה ביקורתית" (1969), שבו עדיין לא התייחסתי כיאות למהות הפוליטית של החינוך. הספר משקף את הנאיביות שלי באותה תקופה. אבל אחר כך למדתי היסטוריה. וראיתי שאנו זקוקים לפעילות פוליטית, שתתבטא בחתירה מתמדת לחופש ושתכלול גם את החינוך המשחרר. חינוך בלבד איננו מספיק.

איירה: כיצד יכולות מסקנות אלו שלך לעזור למורים ולמורות, לתלמידות ולתלמידים, בתהליכי השינוי והתמורה שלהם?

פאולו: אם רוצים בשינוי ובתמורה יש להבין, בראש ובראשונה, את ההקשר החברתי של הפדגוגיה. אחר־כך עלינו לשאול את עצמנו: בהקשר זה — במה שונה החינוך המשחרר מן השיטות המסורתיות של החינוך.

הרשה לי לשוב עתה ולספר על ההכרה החשובה שהתגבשה בי אחרי ההפיכה: לאמור, שהחינוך כשלעצמו איננו מנוף לתמורה מהפכנית. מערכת החינוך נוצרה בידי כוחות פוליטיים, שמוקדי־הכוח שלהם מצויים הרחק מחדר הכיתה. ובכן, אם החינוך איננו מנוף לשינוי — מה היא, איפוא, מהותו של החינוך המשחרר? ברגע שאתה שואל את עצמך שאלה שכזאת — סימן הוא שהגעת לשלב חדש, מתקדם יותר, בהתפתחותך המחשבתית.

ביסודו של דבר, חינוך משחרר הוא מצב של למידה, שבו המורה ותלמידיו, *שניהם כאחד*, מהווים קהילה של לומדים ולומדות, קהילה של סובייקטים החושבים ביחד, למרות ההבדלים ביניהם. קביעה זאת היא קביעת־יסוד בעיני. זוהי אמת־המידה הראשית של החינוך המשחרר. מורים ומורות, תלמידות ותלמידים, *שני הצדדים כאחד*, הם גורמים חיוניים בתהליך השגת הידיעה.

ונקודה נוספת: חינוך, כל חינוך, הינו התרחשות, שבה מבקש המורה לשכנע את עצמו לגבי דבר־מה, ולשכנע גם אחרים לגבי אותו דבר. אם,

למשל, אינני משוכנע בצורך להילחם בגזענות, אינני יכול להיות מחנך
המשכנע אחרים להילחם בגזענות. בלי קשר לעמדתו הפוליטית של המורה,
כל שיעור מצביע על כיוון מסויים, על עמדות מסויימות כלפי החברה
וכלפי הידע. בחירת התכנים, ארגון הלימוד, יחסי השיח (discourse) — כל
אלה מעוצבים בהתאם לאמונותיו של המורה. קביעות אלו הן חשובות
במיוחד לנו, בשל הסתירה שאיתה עלינו להתמודד בחינוך המשחרר. שהרי
אנו חייבים לנסות ולשכנע את התלמידות והתלמידים, מצד אחד, ומצד
שני — אנו חייבים לכבד אותם ולהישמר מכפיית דעותינו עליהם. זאת ועוד:
בד בבד עם רצונך לשכנע את הלומדים והלומדות בצדקת החופש, בצורך
לשנות את החברה, אתה חייב להדגיש כי שורשי הבעיה מצויים הרחק
מהכיתה: בחברה, בעולם. לאמור, שהכיתה איננה ההקשר הבלעדי של
השינוי; שהקשר השינוי משתרע גם מחוץ לכתליה. אם תהליך הלימוד יהיה
תהליך משחרר, יטלו כולם — תלמידות ותלמידים, מורים ומורות — חלק
בתהליך של תמורה חברתית שאיננו מצטמצם בגבולות הכיתה.

אם אתה מורה משחרר, מה שיתגלה בכיתה הוא הכבוד שאתה מבטא
בהליכותיך, לחופש ולדמוקרטיה. אתה מממש בהתנהגותך סובלנות כלפי
דעות אחרות וכלפי שונות לגווניה. אתה נוקט עמדה רדיקאלית, אך
לעולם לא כיתתית. בניתוח מעמיק, אפשר להגדיר את החינוך המשחרר
כתהליך, כהתרחשות, שבהם אנו מעודדים את הלומדים והלומדות להתגייס,
להתארגן, כדי להשיג עוצמה.

איירה: שאלה השבה ועולה לעתים קרובות היא השאלה בדבר הקשר בין
מתן־העוצמה (empowerment) בכיתה לבין תהליך ההתעצמות שמחוץ
לכיתה. אני מסכים שיש לקשר בין הפעילות בכיתה לבין השינוי החברתי
ושקשר זה מהווה מניע יסודי למעבר של המורה להוראה משחררת. אבל
הכיתה והעולם שמחוץ לה הם אזורים שונים של פעולה. והרי כדי שהתהליך
החינוכי יצליח — הלשון, השיטות, הציפיות של החינוך המשחרר צריכות
לעלות מתוך המצב הממשי בכיתה. קישור העבודה בכיתה עם המציאות
החברתית שמחוץ לה הוא אמנם דבר חשוב, אך אסור לשכוח שמצב הכיתה
אינו זהה כלל למצב בחוץ.

כמורה להבעה, לתקשורת ולספרות, אני שב ואומר לעצמי שעליי לגלות
את מידת התמורה האפשרית בכל כיתה, מתוך המצב הממשי שבו אני
ותלמידיי שרויים. ומה אני משיג? עם כל העניין שלי בתמורה בחברה, עליי
להסתפק רק בתמורה האפשרית בכל כיתה, כשלעצמה. לעתים, כל מה שאני
יכול להשיג הוא רגע של מעבר מפסיביות או מתמימות להתעוררות כלשהי
או למודעות ביקורתית מזערית. לעתים, אינני מצליח לפרוץ את המחסומים

שמטילה תרבות־ההמונים בפני עולם הציפיות של תלמידיי. אם קורה ותלמידיי פותחים בדיאלוג ביקורתי בינם לבין עצמם, אני רואה בכך מעשה של התעצמות, שכן באותו רגע הם בוחרים להיות יצורי אנוש, הבוחנים את המציאות שלהם בצוותא. אם הם בודקים באופן ביקורתי טקסטים או מאמרים שאני מביא לכיתה, אני רואה בכך סימן לכך שהתנגדותם לחשיבה הביקורתית פוחתת. אם הם מוכנים ללמוד ברצינות על גזענות, על אפלייה מינית או על מירוץ החימוש, אני מפרש זאת כנקודת־זינוק לתמורה, נקודה אשר אולי תגדל עם הזמן ותהפוך לבחירה מודעת בדרך השינוי והתמורה בחברה. בעיניי, החינוך המשחרר איננו אלא רמות שונות של תמורה — כל כיתה ורמתה.

פאולו: נכון. ישנן רמות שונות של תמורה. דרגות שונות.

איירה: מורים ומורות שאינם חושבים במונחים של שלבים, של כמות ושל דרגות בכל הנוגע לתהליך החינוכי הארוך של התמורה, עלולים ליפול לתוך מלכודת של שיתוק. שיתוק שמקורו בדעה שהכל חייב להשתנות מיד, שאם לא כן, אין ערך לנסות דבר כלשהו. אנשי חינוך המבקשים רק שינויים גדולים, עלולים לאבד את מגעם אם הסיכוי לתמורה, המצוי כמעט בכל פעילות חינוכית.

שיטות משחררות חושפות את האידיאולוגיה השלטת

פאולו: המחנך המשחרר חייב להיות מודע לכך שהתמורה איננה רק עניין של שיטות ושל טכניקות. אילו היה החינוך המשחרר מתמצה בשאלה של שיטות בלבד, אזי כל שהיה עלינו לעשות הוא להחליף כמה שיטות מסורתיות בשיטות חדשות, ותו לא. אלא שלא בכך מדובר. מדובר בזיקה שונה לדעת ולחברה.

הביקורת המגולמת בחינוך המשחרר איננה ביקורת הנעצרת בתת־המערכת ששמה חינוך. הביקורת בכיתה משוחררת פורצת אל מעבר לגבולות תת־המערכת והופכת לביקורת של החברה. אמנם, תנועת "בית־הספר החדש" ותנועות "החינוך הפרוגרסיבי" ו"החינוך המודרני" תרמו רבות לחינוך, אך הביקורת שלהן הצטמצמה בדרך־כלל לבית־הספר, ולא הפכה לביקורת חברתית.

מבחינתי, אחד היסודות הבסיסיים של החינוך המשחרר הוא עידוד ביקורת המרחיקה אל מעבר לכתלי בית־הספר. כלומר, בסופו של דבר, מתוך הביקורת שלנו את בתי־הספר המסורתיים עולה ביקורת של השיטה

הקפיטליסטית, שהיא אשר עיצבה את בתי־הספר האלה. החינוך לא יצר את הבסיס הכלכלי של החברה. אולם, מאחר והחינוך עוצב בידי הכלכלה, הוא יכול להפוך לכוח המשפיע גם על החיים הכלכליים. אם ברצוננו להבין את מגבלות החינוך המשחרר, עלינו להבין שהחינוך איננו אלא תת־מערכת. כלומר, עלינו ללמוד כיצד עוצב החינוך הקיים תוך כדי תהליך הפיתוח הקפיטליסטי. עלינו להבין את טבעו המערכתי של החינוך, כדי שנוכל לפעול ביעילות בתוך בתי־הספר.

אנו יודעים שלא החינוך הוא המעצב את החברה. להפך, החברה היא המעצבת את החינוך, בהתאם לאינטרסים של אלה שהעוצמה בידיהם. ואם אלה פני הדברים, אין אנו יכולים לצפות מן החינוך שיהיה המנוף לשינוי אלה שבידיהם הבעלות על העוצמה. יהיה זה נאיבי לדרוש מהמעמד השליט שינהיג סוג של חינוך היכול לפעול נגדו. אילו הניחו לחינוך שלנו להתממש ללא פיקוח המימסד, הוא היה מציק ללא הרף לבעלי העוצמה והשליטה. אבל מוסדות השלטון אינם מניחים לו לנפשו. הם פוקחים עליו עין.

בשנות ה־70 צצו תיאוריות שונות, שניסו להסביר את החינוך כחלק ממערך הייצור־מחדש (שיחבור; reproduction) של החברה. הנרי ג'ירו (Henry Giroux) היטיב לבחון תיאוריות אלו.[2] האמת היא שהזיקה בין תת־המערכת הקרויה חינוך לבין השיטה הכללית שלפיה מתנהלת החברה, אינה זיקה מיכאנית, אלא היסטורית. היחסים בין החינוך לחברה הם דיאלקטיי וסותרים. פירוש הדבר הוא שמנקודת־הראות של המעמד השליט, של בעלי העוצמה בחברה, תפקידו העיקרי של החינוך הממוסד הוא לשמר א האידיאולוגיה השלטת.

ואולם, באורח דיאלקטי, נודע לחינוך גם תפקיד נוסף. והוא: חשיפו השיטה, פעילות נגד תהליכי הייצור־מחדש של האידיאולוגיה השלטת. ומ נוטל על עצמו את התפקיד הסותר הזה, את שלילת האידיאולוגיה השלטו ואת שלילת ייצורה־מחדש בחינוך? המחנך. המחנך בעל חזון השחרוו שהוא חזון פוליטי. תפקיד זה של החינוך איננו יכול להיות מוצע על־יו המעמד השליט, שכל תקוותו היא לשמר את עוצמתו בחברה. התמור יכולה להתחולל רק על־ידי אנשים החולמים על ארגון־מחדש של החבר על יצירתה מחדש. לכן, אלה החולמים על יצירתה־מחדש של החבר חייבים לאייש את בתי־הספר, את אותם מבצרים ממוסדים, כדי שיסירו א המסווה מעל המציאות האמיתית. מעל אותה מציאות, אשר האידיאולוג השלטת מסתירה אותה, באמצעות תוכנית־הלימודים הרשמית.

חשיפת הממשות המוסווית היא אחד התפקידים העיקריים של החינו המשחרר. האידיאולוגיה השלטת, שתפקידה לשמר את הקיים, מעמעמ את המציאות, כדי למנוע מהבריות תודעה ביקורתית, למנוע מהן א

היכולת "לקרוא" באופן ביקורתי את המציאות, למנוע מהן את הבנת הסיבות האמיתיות של העובדות הנגלות לעיניהן. הסוואת המציאות פירושה לגרום לאנשים להאמין שא' הוא ב', ושב' הוא ג'. לגרום לאנשים להאמין שהמציאות היא ישות קבועה, שניתן רק לתארה — במקום שיבינו כי כל ישות הינה התרחשות בהיסטוריה, ושהיא יכולה להשתנות כתוצאה מפעילות, בתוך ההיסטוריה המתהווה.

דוגמא טובה של מיתוס שנועד להסוות את המציאות הוא ההסבר הרווח של בעיית האבטלה בארצות־הברית. המיתוס הרווח הוא שהאבטלה נגרמת על־ידי "הזרים הבלתי־ליגאליים" התופסים מקומות־עבודה של הפועלים המקומיים. האמת היא, שהאבטלה היא תוצאה של מדיניות מכוונת של המימסד, המעוניין לשמור על שכר־עבודה נמוך. תפקידנו אנו, התפקיד המשחרר, הוא להאיר את המציאות ולגלות את האמת, ברמה המוסדית של בתי־הספר. תפקיד זה איננו נייטראלי, כמובן, ממש כשם שהאידיאולוגיה השלטת גם היא איננה נייטראלית.

עירפול המציאות והסוואת האמת אינם מעשים נטולי כוונה ערכית. וכמותם, גם הארת המציאות וחשיפתה הן פעולות ערכיות, לא נייטראליות. וכדי שנוכל לעשותן עלינו לדאוג לכך שתהיה לנו נוכחות בבתי־הספר, כדי לממש במרחביו את האידיאלים המשחררים שלנו. ואולם איננו יכולים להתכחש לעובדה ברורה וידועה: אלה המסווים את המציאות בעזרת האידיאולוגיה השלטת, שוחים עם הזרם! לעומתם, אנו, החושפים את האמת שמאחורי האידיאולוגיה השלטת, שוחים נגד הזרם! ושחייה נגד הזרם פירושה נטילת סיכונים. פירושה גם חשש מתמיד מעונש. אני נוהג לומר תמיד כי אלה השוחים נגד הזרם נענשים תחילה על־ידי הזרם עצמו, וכי אל להם לצפות לקבל מתנה של בילוי סוף־שבוע בחוף טרופי קסום!

לבסוף — המורה המשחרר הוא מורה מפוכח, לא נאיבי. עליו לדעת כי החינוך איננו המנוף לתמורה מהפכנית, דווקא מפני שהיה צריך להיות כזה! סתירה זאת היא לב הבעיה. אילו היה החינוך מכשיר לשינוי החברה, היה על המעמד השליט להתאבד! היה עליו לוותר על עוצמתו בחברה, המתבטאת בייסודם של בתי־ספר ואוניברסיטאות ובפיקוח עליהם. דבר שכזה לא אירע מעולם, ואינני מאמין שהוא עשוי להתרחש במאה שלנו.

איירה: המימסד מורה להרכיב תוכניות־לימודים, שישמרו, לדעתו, על המבנה הנוכחי של החברה. אבל בית־הספר איננו נתון תחת מרותו המוחלטת. החינוך איננו משחזר את האידיאולוגיה השלטת במדוייק. המסגרת החינוכית הקיימת מייצרת התנגדות אצל התלמידים והתלמידות, החל מתנועות פוליטיות וכלה בתופעות של התפרעות. מורות ומורים מרבים

לספר על כיתות פרועות, על אי־סדר. ומאידך גיסא, בית־הספר איננו מצוי לגמרי מחוץ לשליטה. בית־הספר הוא זירה של תחרות פוליטית, ולכן למרות שזו זירה המצויה בשליטת המימסד, יכול בית־הספר להיות גם מקום בו מורות ומורים החפצים לשנות את פני החברה יפיצו רעיונות אופוזיציוניים ותרבות דמוקראטית. כיום, הניכור של התלמידות התלמידים מונע בפועל את התממשות תוכנית־הלימודים הרשמית.

פאולו: לפני שנניח לנושא זה, ברצוני להדגיש נקודה חשובה, שעלתה בדבריך הקודמים. כוונתי לתסכול ממנו סובלים מחנכים ומחנכות כאשר הם נוכחים לדעת כי עמלם החינוכי איננו מביא את המהפכה לה הם מצפים. התסכול מכה בהם, מפני שהם תופסים את החינוך המשחרר באופן אידיאליסטי. הם מצפים מהחינוך הזה שיעשה דבר שאין ביכולתו לעשות — שישנה את החברה בכוחות עצמו. כשהם מגלים, לבסוף, את המגבלות, הם עלולים לשלול כל נסיון, כל מאמץ, ולשקוע בעמדה של ביקורתיות שלילית, לעתים כמעט חולנית, המתאימה אולי לחוגים רעיוניים שאינם פועלים עוד כמחנכים משחררים. בינם לבין עצמם הם ממשיכים לדעת כיצד פועלת החברה ואיזו עוצמה מכוונת אותה, אך אין הם מסוגלים להשתמש בהבנתם זו בין כותלי הכיתה. ולכן, אני אומר, שומה על כולנו להכיר את מגבלותיו ואת אפשרויותיו של החינוך, לחתור להגיע אל קצה גבול האפשרי, ולהתמסר לפעולות גם מחוץ למסגרת החינוכית, כדי למנוע מעצמנו שקיעה ביאוש.

בשיחתנו עד כה תיארנו את החינוך המשחרר כחינוך דמוקראטי, כחינוך המסיר את המסווים מעל המציאות, כחינוך המעודד חשיבה, כחינוך לגיבוש עמדה ביקורתית, לקריאה נכונה של המציאות ולהבנת הכוחות הפועלים בחברה. אך תיארנו אותו כמתחולל בבית־הספר בלבד. חשוב שנזכור שחינוך משחרר יכול להתקיים ולהתפתח גם במקומות אחרים: למשל, בתנועות של מחאה חברתית. למשל, בתנועות לשחרור האשה ובתנועות ההגנה על הסביבה, או בתנועות של עקרות־הבית כנגד יוקר המחיה, וכו׳. כל התנועות העממיות הללו יהפכו לכוח פוליטי חזק ביותר עד סוף המאה. בשורשי התנועות הללו, ודומותיהן, מצויה זיקה טבעית לחינוך המשחרר, גם אם לעתים איננו מבחינים בכך.

יעדים אחרים: החינוך בתנועות חברתיות ובקהילות שכונתיות

איירה: בתנועות שציינת מתקיימות פעילויות חינוכיות הכוללות סמינרים, קבוצות לימוד, פירסומים וכו׳. המימסד איננו מעורב בהן באותה מידה שהוא מעורב בחינוך הפורמאלי, ולכן זוכות תנועות אלו לאוטונומיה, שהחינוך הפורמאלי אינו מתברך בה. הן רחוקות מפיקוח המימסד ולכן חופשיות יותר לפעול למען שינוי חברתי ולמען חינוך ביקורתי.

מחנכות ומחנכים משחררים תוהים, לעתים קרובות, היכן להשקיע את רוב מאמציהם — בבית־הספר או בתנועות מחאה וארגונים קהילתיים. אולי אין הכיתה היעד העיקרי לחינוך משחרר? והרי אנו משופעים כאן, בארצות־הברית, בתנועות חברתיות — נגד מירוץ החימוש, נגד ההתערבות במרכז אמריקה, נגד האפרטהייד, בעד שוויון הנשים, נגד גזענות, ועוד. וישנם גם ארגונים קהילתיים רבים העוסקים בחינוך. האם, לדעתך, הכיתה היא יעד משני מבחינת החינוך המשחרר?

פאולו: לפעמים, אמנם כן. הבה נצא מתוך ההנחה כי לעתים, השתתפותי שלי, או השתתפות שנינו, בסמינרים אוניברסיטאיים, היא משנית בחשיבותה מבחינת החינוך המשחרר. אבל אי אפשר לקבוע שאין לה חשיבות. זו גם שאלה של בחירה ושל אפשרויות היסטוריות. יתכן ואפילו שאלה של טעם אישי! אני, אישית, מעדיף לעבוד עם תנועות חברתיות, עממיות, בשולי הערים ובפרברים, יותר מאשר בבתי־הספר. אבל, אין לפרש את העדפתי לעבוד במסגרות אחרות כאילו אינני מרגיש בנוח בכיתה של בית־ספר רגיל. אני אוהב את שני סוגי הפעילויות הללו, ומאז ומתמיד עסקתי בשתיהן גם יחד. אבל, מחנך אחר יכול לומר: ״הבט, פאולו, אני מרגיש שמקומי הוא בבית־הספר״. אני עצמי רשאי להעדיף את הפרברים, אך אחרים רשאים להרגיש שמקומם איננו שם, כי בחוץ הם מרגישים אבודים. הם לא מרגישים שהם יכולים לעבוד שם. הם חשים מיומנים יותר לשוחח בענייני כלכלה עם סטודנטים וסטודנטיות ולהאיר בפניהם את אופן הייצור הקפיטליסטי. גם זה חשוב.

לדידי, הטוב ביותר הוא לעבוד בשני המקומות בעת ובעונה אחת — בבית־הספר ובתנועות החברתיות שמחוץ לכיתה. אבל רצוי מאוד להימנע ממצב בו ההוראה שלנו עלובה גם כאן וגם כאן, רק משום שנטלנו על עצמנו יותר מדי.

איירה: האם אתה חושב שההכשרה המקצועית שמקבלים המורים והמורות, והאילוצים המקצועיים הפועלים עליהם, מביאים אותם לבחור בהוראה

בבתי־הספר כעדיפות ראשונה, ולראות בהוראה בתנועות אפשרות משנית? האם צריך לחתור לתיקון מצב זה, בהתחשב בערך הרב שיש לתנועות המחאה, מבחינת התמורה החברתית? שהלא ההכשרה להוראה, שלה זכו, היתה הכשרה לחינוך המימסדי. המומחיות שהוקנתה להם, מומחיות ההוראה, לא כללה הכשרה בנטילת חלק בפוליטיקה אופוזיציונית.

פאולו: אני חושב שלו אפשר היה לחשוף את מורי ומורות בתי־הספר לדינאמיות ולנמרצות האופייניות לתנועות החברתיות — הם היו לומדים רבות, ואף נמשכים לאפיקים חדשים של חינוך, שעליהם לא למדו ולא קראו. הם היו לומדים כי בעצם הימים הללו מתחולל משהו חשוב מחוץ לחינוך הפורמאלי. משהו שבני־אדם יוצרים. משהו שיכול היה להעניק להם התנסות חדשה, התנסות של פתיחות. אך, כמובן, אני מכבד גם את אותם המורים והמורות המעדיפים ללמד רק בבתי־הספר. אני רק מבקש מהם שלא לשכוח את ייעודם הביקורתי.

להיות ביקורתיים כלפי השיטה, תוך כדי תפקוד בתוכה: ההרצאה לעומת הדיאלוג

איירה: למחנכים ומחנכות העובדים בכיתות רגילות יש רק אפשרות אח לממש תרבות ביקורתית, לבקר את השיטה מבפנים. אולם, גם אנשי חינוך מסורתיים יכולים לטעון שהם מאירים ומבהירים את המציאות. שהל הם נושאים הרצאות בדוקות ומתועדות בכיתה. הם, המורות והמורים מדברים, והתלמידים והתלמידות מעתיקים את דבריהם. מנקודת־מבט המסורתית, המורה הוא המיטיב לדעת, ולכן הכשיר ביותר להבהיר עניינים ולכן הם טוענים שבגישתם המסורתית הם מאירים את עיני הילד. השיט הנראית לנו, לעומת זאת, איננה שיטת ההרצאה. אנו שוללים את השיט ה"בנקאית" של החינוך, אותה תיארת בספרך **פדגוגיה של מדוכאים** [שיט הבנקאות תוארה שם על־ידי פרירה כשיטה ההופכת את התלמידי והתלמידות ל"כלי קיבול" שהמורה ממלאם בתוכן. "כך הופך החינ לפעולת הפקדה, שבה התלמידים משמשים מקומות פיקדון, ואילו המור הוא המפקיד... זו תפיסת ה'בנקאות' בחינוך, שעל־פיה תחום הפעולה ש התלמיד מאפשר לו אך ורק לקבל, למיין ולאחסן הפקדות..."; מפרש 1981: עמ' 60]. אנו סבורים ששיטה זאת איננה מאירה ואיננה מבהי את המציאות. ברם, יריבינו יכולים לטעון כי האוצר בבנק הידע הקיים ה עשיר ביותר, ועל כן הם חייבים לבחור מתוכו את החומר הראוי ללמיד להרצות עליו, לערוך רשימות־קריאה ארוכות על פיו, ולהפקיד את הי הזה במוחם של הלומדות והלומדים.

פאולו: אבל, איירה, חשוב שנדגיש כי למרות הביקורת שיש לנו על החינוך הבנקאי, עלינו להכיר בכך שלא כל סוגי ההרצאה מהווים ביטוי לגישה בנקאית. שכן, אפשר להיות ביקורתי גם כאשר אתה מרצה. מבחינתי, הבעיה היא כיצד לא להרדים את התלמידים והתלמידות בעת ההרצאה, כיצד להרצות מבלי שהרצאתך תתקבל על־ידם כשיר ערש! ובכן, הבחירה איננה בין הרצאות בנקאיות ובין ביטול כל ההרצאות. שהרי מורות ומורים מסורתיים מסווים את המציאות בין אם הם מרצים בפני תלמידיהם ובין אם הם משוחחים איתם. ומורה משחרר יחשוף את המציאות גם אם הוא מרצה. תוכן ההרצאה והדינאמיות שלה הם החשובים, וכך גם עמדתנו כלפי הנושא הנלמד. יש לשאול: האם המורה המרצה משתדל לעצב בתלמידיו ותלמידותיו עמדות חדשות וביקורתיות כלפי החברה? האם, בעת הרצאתו, הוא מעורר אצלם חשיבה ביקורתית? כיצד ניתן לעורר יחס ביקורתי באמצעות הרצאה? כיצד להזרים דינאמיות מסויימת לתוך המארג הפנימי של ההרצאה? כיצד ניתן לכלול בהרצאה מידע החושף את המציאות ומסיר ממנה את המעטה המעורפל? כיצד אפשר להקנות לתלמידים ולתלמידות, בהרצאה בת שעה, חומר שיעסיק אותם גם לאחר ההרצאה?

איירה: מורים ומורות רבים מבקשים לדעת מה אני חושב על ההשוואה שבין ההרצאה והדיאלוג. לכן, טוב שאנו מעלים את האפשרות לראות את ההרצאה כקודיפיקציה [כינוס ורישום, כמו בספר חוקים] מילולית של המציאות, ולא כהפקדת ידע סטאטי בידי התלמידות והתלמידים. מדבריך אנו למדים, כי אפשר שההרצאה תהיה מין פעילות של הצבת בעיה, שתכליתה להאיר את המציאות. וכן, שדפוס ההרצאה, בגרסתנו, אפשר שיכלול את האפשרות לבקר את ההרצאה לאחר מעשה, ולעודד את תלמידינו לחשוב. טוב שנבין כי אין הכרח שכל הרצאה תהיה מכשיר להעברת מידע מוכן־מראש, המונחל לכיתה באורח מילולי באמצעות המורה.

פאולו: זה חשוב! תפסת את זה טוב מאוד, טוב ממני. בנושא זה אתה אופטימי ממני. אמת אמרת: מה שחשוב הוא שהרצאת המורה תיתפס כאתגר שיש להתעמת איתו ולגלות את הטמון בו, ולעולם לא כצינור להעברת ידע סופי.

איירה: כל אחד מאיתנו, בוגרי מוסדות החינוך המסורתיים, שמע המון הרצאות שלא היה בהן דבר מלבד העברה מילולית של ידע. רק לעתים רחוקות אחזה בנו התלהבות, נוכח התהוות יצירתית של ידיעה במהלך ההרצאה, בעוד המורה מרצה. דבר כזה, על מנת שיקרה, צריך להתאמן לקראתו. הוא גם דורש מן המורה לנקוט עמדה: להתייצב באופוזיציה,

לגלות את ההבדל שבין העברה־של־ידע באמצעות ההרצאה, לבין הצבה של בעיה, המערערת על הידע הרשמי והמפיחה חיים ופעולה בתלמידים ובתלמידות. מורות ומורים רבים שואלים: "האם עלי להפסיק להרצות לגמרי?" ואני משיב: חשוב שתרצו בצורה מעניינת, שלא תרדימו את תלמידיכם, שלא תשתקו את תודעתם בשעה שאתם מציגים בפניהם את הידע הפורמאלי, התומך בסטטוס־קוו. ההרצאה המשחררת מהווה מוקד משיכה, היא ביקורתית, והיא נובעת מהמצב של דיאלוג בסיסי שהמורה בעצם מנהל עם תלמידיו. המורה המתכונן להרצאתו חייב לשאול את עצמו האם וכיצד תהיה הרצאתו מעוגנת בשיח המתנהל בכיתה. אסור לו לראות בהרצאתו מין מופע אקדמי, רווי מושגים ונושאים הרחוקים מתודעתם של התלמידות והתלמידים.

אפשרות אחת של הרצאה דיאלוגית היא להפוך את סדר ההרצאה המקובל. בבית־הספר המסורתי, או בכינוסים למיניהם, אנו מורגלים שהמרצה מדבר תחילה, באריכות, ואחר־כך מציגים לו המאזינים שאלות אחת לאחת, שהרי הוא המומחה לנושא. זהו הליך היירארכי, שבו הלמידה מתחילה בהאזנה לדבריו של המרצה. מאזינים דוממים נשטפים בזרם מלים של דמות סמכותית, הניצבת לה בודדה בקידמת האולם. בשיעורים ובהרצאות שלי אני מחליף את הסדר, כדי להתנתק ממבנה אליטיסטי זה. אני מודיע לשומעיי כי בדעתי להציג לפניהם נושא כלשהו, אך תחילה אני מבקש מהם שנקיים פדגוגיה־של־שיתוף, שתתבטא בכך שנשוחח בחופשיות על הנושא. אני מזמין את הקבוצה לחשוב על בעיה שאני מציב, כגון "האם קיים משבר ספרותי?" או, "מהן חדשות?" (במגמה לעיתונאות). המשתתפים מתחלקים לקבוצות קטנות. כל קבוצה מדווחת לאחרות על הדיון שהתקיים בה. שיטה דיאלוגית זאת מעודדת את המשתתפים, מאזינים או סטודנטים, לחשוב באופן ביקורתי, לעצב בצוותא את המפגש עם ה"מומחה" או ה"מרצה" ולגבש יחסי צוות, במקום יחסי תלות בסמכות. זאת ועוד: הפיכת סדר ההרצאה מאפשרת לי לערוך תצפית משתתפת על הקבוצה שאני מלמד, וכך אני יכול להתאים את סגנון הדיבור ואת רמת הניתוח לקבוצה המסויימת. את ההצגה השיטתית שלי אני מתחיל אחרי השיחה, ואני מתאים אותה למתרחש בקבוצה, ואני טורח כל הזמן לא[illegible] את פעילותי עם הפעילות של השומעים.

אני יכול להדגים זאת על־ידי תיאור מהלך הלימוד בקורס שלימדתי "ספרות וסביבה". במקום לפתוח את הקורס בהרצאה על תפיסתי את מקומה של האקולוגיה בחברה ובאמנות, ביקשתי מתלמידיי לרשום את השאלות העולות בראשם ביחס לסביבה בה הם חיים. אחר־כך, בקבוצות של שלושה, קראו הסטודנטים והסטודנטיות את שאלותיהם באוזני חבריהם

לקבוצה, וערכו רשימה מסודרת של בעיות. נציג של כל קבוצה קרא בפני הכיתה את הרשימה שהכינה קבוצתו. אני רשמתי את סיכומי הרשימות, וקראתי שוב את כל השאלות. שוחחנו מעט על הנושאים שעלו. לאחר מכן ביקשתי שכל תלמיד ותלמידה יבחרו בעיה סביבתית אחת, ויכתבו עליה במשך 30-20 דקות, בכיתה. שוב התחלקו לקבוצות קטנות וקראו את חיבוריהם הקצרים. כל קבוצה בחרה בנציג שיסכם את עמדתה בפני הכיתה כולה. ממכלול הפעילות הזאת עלו שני נושאים כבעלי חשיבות גדולה בעיניהם. הראשון היה צפוי — "מכוניות". אך הנושא השני שהוצע הפתיע אותי: "שימוש בקללות אצל בני־נוער"! היתה קבוצה גדולה של תלמידים ותלמידות שראו בשימוש בקללות בעיה סביבתית רצינית. איך יכולתי להעלות על דעתי נושא שכזה? כשאני חושב על בעיות סביבתיות אני חושב על נושאים כגון גשם חומצתי, חורים באוזון, זיהום תעשייתי, פסולת רעילה, דליפה רדיואקטיבית, מיחזור חומרים, קהילות אוטופיות ורומאנים אוטופיים, תזונה וכדומה. והנה, קבוצה זאת מגדירה "קללות" כנושא סביבתי הראוי להילמד ולהיחקר, נושא שעלה מתוך התנסותם־הם. כך התחלתי, יחד עם הכיתה, לחקור בנושאי ה"מכוניות" וה"קללות". ביקשתי מהם לקרוא ספרים בענייני הסביבה, וגם בהם דנו בכיתה.

התלבטתי כיצד להתייחס לבעיית הקללות. היה לי נוח יותר לשוחח על מכוניות, אשפה או מיחזור. כשהבנתי מה הסיבה להתלבטותי, נטשתי את השיחה ונשאתי הרצאה דיאלוגית, בה מסרתי את דעותיי על בעיית הקללות. דיברתי במונחים של "אלימות סמלית"[3], של אלה המנושלים מעוצמה והחיים בתרבות של אלימות ושל כוחנות; בתרבות שבה המין הינו פעולה גלויה ואסורה, בו־זמנית, ועל כן הוא מעורר עכבות וחרדה; בתרבות שבה הצעירים מנושלים מכוח ומחינוך ראוי לשמו בבית־הספר ובשכונה; בתרבות שבה הכלכלה נשלטת על־ידי כוחות חזקים, המרבים להשקיע בביטחון וממעטים להשקיע בילדים ובשירותים סוציאליים; בתרבות שכלכלתה תובעת שבוע־עבודה ארוך ללא צורך וסוחטת מן ההורים את הזמן והכוחות הדרושים להם כדי לגדל את ילדיהם. אין ביכולתי לשחזר כאן בדיוק כיצד הצגתי את הרעיונות האלה, אך כשהרגשתי שיש ביכולתי להציג הרצאה מבהירה, המעוגנת בשטף הדיאלוג שלנו, הרציתי. רציתי להציג בפניהם ראייה רחבה של הכלכלה, שבעזרתה ניתן יהיה להסביר את הנושא שמעניין אותם — קללות. רציתי להעניק להם נקודת־מבט חדשה על הנושא, כדי שילמדו את הממד הפוליטי שלו, וכדי שיוכלו לנתח אותו במושגים חדשים. התלמידים והתלמידות האזינו בתשומת־לב, למרות שזאת היתה משימה קשה עבורם. אך לפני שאני התחלתי בהרצאתי, הציגו הם את הסבריהם־הם לשימוש בקללות. הם האשימו את הטלוויזיה, הרדיו, תרבות הרוק,

הקולנוע, בני־נוער מבוגרים יותר והורים רעים, כגורמים הדוחפים אותם
לקלל. אני, בהרצאתי, ביקשתי לקשור את החוטים השונים, ליצור ראיי
ביקורתית כוללת של השיטה, שבעטיה רווחת תופעת הקללות.

תוך כדי כך נוצר אצלם ריחוק ביקורתי מסויים מחיי היומיום שלהם
כלומר, יצרנו את מה שאתה, פאולו, מכנה "זיקה אפיסטמולוגית למציאות"
עד אז הם היו שקועים בתוך המציאות באורח לא ביקורתי. בהרצאת
ביקשתי מהם לבחון מסגרות מושגיות שעד אז לא הכירו. עוררתי אותנ
לבחון, בעזרת מושגים אלה, את הסיבות לקללות בפי צעירים וצעירות
כגון: חוסר אונים, ניכור, מדיניות חברתית המחבלת בחיי המשפחה ובית
הספר, ואופי העבודה במפעלים, המתאים לצרכי בעלי־ההון, אך לא ליילדי
ולהורים. לא הסתפקתי בבקשה שינתחו את חוויותיהם הבלתי־מנותחות מ
העבר, ואף לא בדרישה שיהרהרו בפרשנות שלי לנושא. הצעתי שנעל
פתרונות. כלומר, הצעתי להתנסות בחשיבה טראנסצנדנטית, החורגת מעב
לגבולות הקיים. בסופו של התהליך כתבו תלמידי הקורס סיכומים מפורטי
על מכוניות, קללות שבפי בני הנעורים, אשפה, ועל ההשפעה הצפוי
של שבוע־עבודה בן 20 שעות על חיי היומיום. רעיון אחרון זה מומל
בשניים מן הרומאנים האוטופיים אותם המלצתי לקרוא. וכך ספגנו טקסטי
אקדמיים למהדרין לתוך עיסוקנו בנושאים של חיי היומיום.

בהרצאתי ביקשתי בראש ובראשונה למצוא דרך להסיר את המסו
מעל המציאות בה חיים התלמידים והתלמידות. היה עליי להביא בחשב
הן את הנושא והן את הערפל שעיוות את תודעתם בכל הנוגע לנוש
עיוותים אלה השתרשו בתודעתם בשל תוכנית־הלימודים הרשמית, בש
אמצעי־התקשורת ובשל תרבות־ההמונים. שאלתי את עצמי: כיצד אונ
לקרוא תיגר על האידיאולוגיה השלטת, כאן, בנושא הזה, עם התלמידי
והתלמידות האלה? והשבתי לעצמי: בעזרת הידע הרב שגיבשנו לנו בנוש
בהצבעה על ההקשר שבו מופיע נושא זה בחברה, בכינוס כל הידע הרלבנ
המצוי בהכרתם של התלמידים והתלמידות, ובידיעה שהנושא עלה מתו
ההתנסות האישית שלהם עצמם. בזכות כל אלה יכולתי, במהלך הלימו
לשאת הרצאה שעוררה תפיסה חדשה, ביקורתית, של חיי היומיום וש
הכוחות השולטים בחברה. במפגשים האחרונים של אותו קורס הוק
לכל תלמיד ותלמידה פרק־זמן כדי להציג בכיתה פרוייקט משלו בנוש
מידת הרצינות של סיכומי הפרוייקטים היתה מהממת. אני, מצדי, סיפח
לכיתה על מאבקים של תנועות שונות בנושאי הסביבה. וזאת, כדי לק
את החקירה הביקורתית עם הפעילות החברתית, המתרחשת מחוץ לכית

לימוד דיאלוגי זה לא דמה ללימוד המבוסס על הרצאת מומחה, ל
המסורת המקובלת. בהרצאותיי ניסיתי לקרוא תיגר על החשיבה השגרת

ולהזמין בכך את התלמידים והתלמידות להתחיל לקרוא תיגר בעצמם. אחת הבעיות בהן אנו צריכים לדון כעת היא הבעיה של המורות והמורים, הרואים בהרצאה את הצורה הנכונה של ההוראה מבחינה מקצועית. ההרצאה מוצגת בפניהם, בסמינר או בבית־הספר לחינוך, כדפוס הוראה היאה למקצוען, למומחה. בסמינר או באוניברסיטה הם מתנסים במעט שיחות־כיתה טובות, אם בכלל, ולכן הם נמנעים מלהעמיד במבחן את יכולתם־הם להנחות שיחות. הם שומעים שם מעט מאוד הרצאות מעוררות, ביקורתיות. ולא מאמנים אותם לשלוט בקולם או בטכניקות של משחק ובמיומנויות דרמאטיות — דברים שעשויים היו להעניק להם בטחון ביצירתיות הלשונית שלהם. יתר על כן: כפי שאמרת קודם, פאולו, מורה המאמץ את השיחה המשחררת, או מרצה בדרך הקוראת תיגר על האידיאולוגיה הקיימת, מוצא עצמו שוחה נגד הזרם ומסתכן בתגובה "חמה". אימת הסכנה הזאת מרסנת מורים ומורות רבים. שהרי המורה צועד על קרקע מוצקה כל עוד הוא מסתגל למצב הקיים ומרצה, כנדרש, על הידע הרשמי.

ואפילו אם יש מרחב־מחייה פוליטי מסויים בו יכול כל אחד מאיתנו לבטא בו את שונותו, להביע רדיקאליות כלשהי, עלינו לזכור שגם עלינו, המורים והמורות, להתחנך במהלך הלימוד. עלינו להימנע מפדגוגיה של הנחלה חד־צדדית. כאשר מעודדים ומקדמים את הסובייקטיביות של הלומד, היא חייבת להשפיע גם על המלמד. בקורס על "ספרות וסביבה", שעליו סיפרתי קודם, מצאתי את עצמי לומד ומלמד דברים שלא חשבתי עליהם קודם. בהתחלה זה הביך אותי. לכן אימצתי לעצמי מבע של חוקר, המצוי בתהליך של חיפוש ולימוד. מבעי היה מבע של גילוי, של הזמנה למחשבה, כנדרש בדפוס ההרצאה בגישה המשחררת. שהרי הסכנה שבהרצאה המסורתית איננה רק בתרדמה שמפיל קולו של המורה על השומעים. הסכנה האמיתית טמונה בפיתוי להעביר ידע, אפילו ידע רדיקאלי, בחבילות ארוזות־היטב־מראש.

נטיית המורה־המכתיב להשתיק את תלמידיו מקבלת חיזוק בדפוס ההרצאה השגרתית. אפילו מורות ומורים רדיקאליים יכולים להישמע כספרי־לימוד מדברים. ומאחר שהתלמידים והתלמידות הם לרוב פחות מיומנים בתכסיסי הלשון ופחות מודעים להם מהמורה, הם מעדיפים לשתוק, לא להתערב בתהליך הלימוד, כדי שלא להיקלע למצב בו ישאלו את "השאלות הלא נכונות" ויסתכנו בספיגת עלבון. גם העובדה שההרצאה הינה דפוס כה מושרש במסורת ההוראה, מקלה על מורה להיתפס אליה ולזנוח את דפוסי ההוראה האחרים. לדעתי, רצוי להשתמש בשיטות מקבילות, כלומר, בדפוסי הוראה שונים בעת ובעונה אחת. אם ניתן לשלב את ההרצאה

הדינאמית, המציבה בעיות, עם דפוסי־למידה אחרים, שבהם התלמידים
והתלמידות מגלים פעילות, אזי אין לפסול את הסוג הזה של הרצאה.

דבר המורה לעומת דיאלוג: שליטה מול הארה

פאולו: אני מסכים. הראית דוגמה טובה של הוראה בכיתתך. הרשה לי לחזו[ר] לנקודה מסויימת בדבריך. אני מתכוון לנושא ה"הארה". המורות והמורי[ם] המסורתיים טוענים שגם הם "מאירים" בדרכם הם. אני חושב שכאש[ר] אנו אומרים "הארה", אנו משתמשים במטאפורה. האנשים בעלי השליט[ה] יכולים לכעוס ולומר לנו: מדוע הנסיון שלכם להבין את המציאות הו[א] "הארה" של המציאות, ואילו ההבנה שלנו את המציאות היא "האפלה"[?] מבחינתי, איננו רשאים לוותר על המטאפורה הזאת, למרות הטענה שהבאת[י] בשמם. הקבוצות השולטות מוכרחות להכחיש את העובדה שהן שולטו[ת] בכוחן האליטיסטי; הן חייבות להכחיש שמיעוט קטן מנצל את הע[ם]. מבחינתן, הן חייבות להסתיר עובדות אלה מן הרוב הנשלט. כלומר, ה[ן] חייבות "להאפיל". הן חייבות להמציא מיתוסים ונימוקים שונים, כד[י] להסתיר את השליטה ולהציגה כמשהו אחר.

אני מהרהר עתה בדקדוק ובשימוש התקני בלשון: כיצד זה הפך דפו[סי] דקדוקי מסויים ל"נכון"? מי קבע שלשון האליטה היא ה"נכונה" וה[י]התקנית? האליטה בעצמה, כמובן! ולכן, מדוע שלא נקרא ללשון זא[ת] "אנגלית של המעמד העליון השולט", במקום "אנגלית תקנית"? אם נקר[א] לה כך — ויהיה זה אך נכון לקרוא לה כך — נחשוף, במקום להאפיל, א[ת] היסודות הפוליטיים שבזיקה בין עוצמה ולשון בחברה. המאבק נגד ס[ו]זה של הסוואה, שחרור האנשים המנוצלים, הוא ה"הארה" שאנו מדברי[ם] עליה. לכן, מוצדק השימוש שאנו עושים במטאפורה זאת. אך, הבה ונמש[יך] לגלות את משמעותה העמוקה:

"הארה" במשמעותה החינוכית הלא היא פעולת הידיעה. אולם, דע ל[ך] שאינני מתכוון לצמצם את תהליך ההארה לכדי התרחשות אינטלקטואל[ית] בלבד. לא, אין הוא רק זאת. תהליך ההארה הוא תהליך של חדירה למציאו[ת] לשם ידיעת הסיבות להיותה מה שהיא. ככל שתיטיב להבין את מנגנו[ני] הדיכוי הכלכלי, ככל שתיטיב להבין את משמעותה של העבודה השכיר[ה] למשל — ובכך אתה הרי שופך אור על המציאות — כן אתה מאיר פיסו[ת] מציאות שהוסוותה על־ידי בעלי השליטה. השאלה היא, איפוא, כיצד לפת[ח] סוג של קריאה ביקורתית, או של הבנה ביקורתית, של החברה, גם לנוכ[ח] התנגדותם של תלמידים ותלמידות, ושל המעמד השליט.

פעולת "הארה" זאת איננה סתם שעשוע אינטלקטואלי. אין אנו מחוללים שינוי בעצמנו רק מפני שהושפענו מכמה הרצאות. זוהי התרחשות מאוד מורכבת. יש צורך בשלבים שונים של התנסות, בהרבה אירועים, עד שמתחוללת התמורה. שלבי ההתנסות יכולים להיות שונים: לימוד או הוראה בקורסים דיאלוגיים, פעילות באיגודים מקצועיים, השתתפות בהפגנות מחאה. התנסויות שכאלה מקדמות את ההתפתחות הפוליטית יותר משעושות זאת הרצאות או הרהורים אודות תמורה. ואז, ברגע מסויים במהלך ההתנסות של המורה או של התלמיד, הם מתחילים להבין, טוב מבעבר, כי לחינוך יש קשר לפוליטיקה. ובכן — כיצד אפשר לקדם את התרחשותם של רגעים שכאלה, לאור התנגדות התלמידים והתלמידות, ונוכח ההגבלות המוטלות על־ידי הרשויות? על־ידי זה שהמורה המשחרר יהיה אמן ופוליטיקאי כאחד.[4]

תגלית גדולה היא זאת: חינוך הינו עשייה פוליטית! מרגע שהמורה מגלה את עצמו כפוליטיקאי, הוא חייב לשאול את עצמו: איזו פוליטיקה אני עושה בכיתה? כלומר, לטובת מי אני משמש כמורה? ובשואלו את עצמו לטובת מי הוא מחנך, חייב המורה אף לשאול את עצמו כנגד מי הוא מחנך. וכמובן, המורה השואל את עצמו לטובת מי הוא מחנך, וכנגד מי, חייב ללמד לטובת משהו וכנגד משהו. ואותו "משהו" הוא־הוא הפרוייקט הפוליטי, הדיוקן הפוליטי של החברה, ה"חזון" הפוליטי שלה. מרגע זה ואילך על המחנך להחליט אם ימשיך ויבחר בפוליטיקה ובחינוך אופוזיציוניים.

המורה ניצב עתה בפני בעיה קשה: כיצד יתאם את עבודתו החינוכית עם בחירתו הפוליטית. ביכולתו להשיב לעצמו כך: עתה, מאחר שגיליתי את האמת על החברה, אני בוחר בחינוך המשחרר. אותו מורה יודע שהחינוך איננו המנוף לשינוי החברה, אך הוא גם יודע שהתמורה החברתית תתאפשר הודות להרבה פעילויות, קטנות כגדולות, צנועות כבולטות. מורה זה יודע שפעילותו החינוכית היא אחת מאותן פעילויות. הוא יודע שהוא אחד הסוכנים של שינוי חברתי, והוא נושא בצניעות בחלקו במשימה הכללית, המקיפה, של שינוי חברתי. ואז הוא אומר בנפשו: "טוב, גיליתי את זה, ניסחתי וביטאתי את עמדתי. עכשיו השאלה היא כיצד אממש את עמדתי. כלומר, כיצד אהיה עקבי בעבודתי בכיתה. למשל, הרי אינני יכול להכריז על חלום השחרור שלי ביום ראשון, וביום שני — בשמה של הקפדנות — לנהוג בסמכותיות ביחסיי עם התלמידות והתלמידים".

פאולו: כמו כן, אינני יכול להיות ליבראל, או אפילו משהו יותר מליבראל: ליבראליסט! גם אינני יכול להיות ספונטניסט — מושג הרווח עתה בברזיל. הווה אומר: אינני יכול להניח את התלמידים והתלמידות לנפשם רק מפני

שאני מנסה להיות מחנך משחרר. Laissez Faire? כל אחד כטוב בעיני יעשה? לא! אינני יכול לנהוג כך! אך מצד שני — אינני יכול להיות סמכותי עלי להיות דמוקראטי־רדיקאלי, ואחראי ומנחה. לא מנחה *של התלמידים והתלמידות*, אלא מנחה *של התהליך* שבו אני שרוי יחד עמם. כמנחה של התהליך, המורה המשחרר איננו פועל על תלמידים ותלמידות, אלא *עמם*.

איירה, שינויים שכאלה מתרחשים אצל רבים מאיתנו. אין זה אומ שכולנו מתנסים באותה התנסות בדיוק. לעתים, התהליך הוא ארוך. ככ שהמורה מודע יותר לדברים אלה, הוא לומד יותר מן הנסיון, ואף מגלה את האפשרות להביא לכיתה, לתוך ההקשר של השיעור, רגעים של עשיי חברתית. אפשר לומר שהחינוך הוא תחום מתחומי הפְּרַקְסִיס, כלומר — העשייה החברתית.

איירה: כיצד היית מביא לכיתה עשייה חברתית? כיצד למדת לראו בקפיטליזם את שורשי השליטה?

פאולו: ראשית כל, חזיתי את הקפיטליזם על בשרי. ראיתי את חברה משוסעת למעמדות מקוטבים מאוד — עד כדי כך שהוכיתי בהלם. באותו עיר עצמה ראיתי מיליונרים החיים בשפע לא יתואר, בעוד מיליוני בני־אד רעבים ללחם. תחילה חשבתי שאנשים מייחסים לאלוהים את אי־השוויו הזה, במטרה לבחון את יכולתם לאהוב אותו — ואת זולתם — למרות התנאי הקשים בהם הם חיים. אבל אז התחלתי "לקרוא" את המציאות בחיפו אחר הסבר היסטורי לעובדות. וכך התחלתי ללמוד בצורה מדעית — מרקס כלכלה, קפיטליזם.

איירה: האם מורים ומורות חייבים להתחשב בשאלות כלכליות ומעמדיו כחלק מתהליך התמורה שלהם?

פאולו: כן, אני סבור שכן. והרי בלאו הכי ילמדו מורים ומורות אל מידה לא קטנה של כלכלה באיגוד המקצועי שלהם. אצלנו, בברזי ארגוני המורים הם ארגונים פוליטיים מאוד. המורים והמורות, באמצעו ארגוניהם, צריכים לעסוק לא רק במשכורותיהם, אלא גם בזכות לתנא הוראה טובים יותר. הם צריכים לעמוד על זכותם להמשיך את לימודיהם, א התפתחותם. מורים ומורות החולמים על תמורה חברתית, חייבים שתה להם גם שליטה על התהליך המתמשך של גיבוש עצמיותם. אל להם לשכ ולהמתין להשתלמויות המקצועיות שמארגן הממסד. ככל שהמורה מוד יותר לצרכים אלה, כך הוא לומד יותר מן הנסיון, ובעקבות זאת הוא מגל את האפשרות להביא לכיתה, לתוך ההקשר של השיעור, אירועים מן העו החברתי הסובב.

מרגע שהחלטת, אתה מסוגל להביא לשיעור רסיסי מציאות. נאומים של הנשיא, מאמרי עיתונות, סיכומי דו"חות של הבנק העולמי, וכו׳. אתה מביא חומר כזה לכיתה ומנתח אותו עם התלמידות והתלמידים. גם אם אתה מורה לביולוגיה אתה יכול לעשות דברים כאלה, בלי שתקריב את תכני המקצוע שלך. שהרי כולנו יודעים שהפחד מהקרבה זאת הוא השד המפחיד מורות ומורים רבים. כל אחד דואג למקצוע שלו. אבל אני אומר, שאם אתה מורה למתמטיקה או לפיזיקה ואינך מסוגל לגלות בדו"חות הבנק העולמי דבר כלשהו שיש לו קשר למקצוע שלך — אז אינני מאמין ביכולתך המקצועית. ישנן דרכים לעשות זאת. למשל, נניח שאתה מורה לביולוגיה ואתה מביא לכיתה דו"ח של הבנק העולמי. אם הבנק מחמיר ותובע, כתנאי למתן ההלוואות לארצות העולם השלישי, מחירים גבוהים, שכר־עבודה נמוך, קיצוצים בשירותי הרווחה וכו׳, יכולה הכיתה לחשב את משמעותה של מדיניות זאת לגבי התזונה של משפחה ממוצעת. כמה קלוריות יופחתו מארוחותיה? לאיזה מזון זול יפנו? האם תזונה זולה יותר תגביר את מחלות הילדים ואת תמותתם? כל השאלות הללו הן חלק מ"הארת" המציאות, מעידוד התלמידים והתלמידות להבנה שהידיעה איננה סתם אכילה, בליעה של ידע, ושבעצם אכילה היא גם בעיה פוליטית...

הידיעה איננה האבסה בעובדות: הדיאלוג ותחום הידע

איירה: בשום מקום אין ההאבסה בידע בולטת יותר מאשר בקורס אוניברסיטאי בו מוגשת לתלמידים ולתלמידות רשימת קריאה ענקית. מרצים ומרצות שואלים לא פעם כיצד אפשר ליישם את הגישה הדיאלוגית בקורסים המבוססים על ידע טכני. הם טוענים שקורסים להבעה, תוכניות לביעור הבערות ולימודי תקשורת הם אידיאליים להוראה משחררת, מפני שכמויות הידע הספציפי הנדרש מן התלמידים והתלמידות שם הוא לא גדול במיוחד. אבל איך אפשר להעביר בדרך דיאלוגית כמויות של ידע מדעי, הנדסי, סיעודי, או אפילו במדעי־החברה? שהרי, במקצועות אלה החומר שיש לכסותו הוא רב.

ככלל, מרצים ומרצות אלה מגזימים. לרובנו היו הזדמנויות מעטות בלבד להיתקל בדוגמאות של הוראה משחררת, ולכן קל לנו לתלות את הקושי בכמויות הידע עצמו, במקום לנסות ולהמציא דרכי לימוד המבוססות על שיחות ועל הרצאות דיאלוגיות. יתרה מזאת: כתיבה, תקשורת וספרות גם הם מקצועות המצטיינים בכמויות ידע ניכרות. ובעבר אמנם לימדו אותם בשיטות פסיביות, שיצרו אצל התלמידים והתלמידות ניכור, שכן

נושאי הלימוד היו מנותקים מעולמם. אנגלית, למשל, לימדו בדרך של תירגול בדקדוק בסיסי, בתחביר וברטוריקה. ספרות לימדו על־ידי שינון חומר מסוכם בספר־לימוד חובה. תקשורת לימדו גם כן בדרך של שינון ספר־לימוד חובה. אני, לעומת זאת, בוחר ללמד מקצועות אלה בשיטות דיאלוגיות. אני מנסה להישען על דוגמאות מחיי החברה ומחיי תלמידיי. גם מורים במחלקות אחרות באוניברסיטה שלי מחפשים דרכים דומות, אפילו מורים למתמטיקה. וכמובן — מורים למדעי החברה.[5] עם כל זאת, מרבית העבודה בפדגוגיה משחררת, כאן בארצות־הברית, מתרחשת בתחומי הוראת קרוא וכתוב, וזאת בעקבות הדרך שפרצת, אתה, פאולו, בברזיל.

כיום מורגשת אצל מורות ומורים עייפות ושחיקה מהוראה בדרך המסורתית. רבים מאלה שכבר לימדו שנים רבות מדי ותלמידים רבים מדי, או כאלה שמלמדים את אותם הנושאים במשך שנים רבות מדי, חסרים את הכוח להאמין במה שהם עושים. תוכנית־הלימודים הרשמית איננה מעוררת בהם — או בתלמידיהם — התלהבות. ולכן הם מייחלים למשהו שונה.

ומאחר והגענו לבעיית ה״שחיקה״ בחינוך כיום, הרשה לי לחזור אל דבריך בשאלת ה״הארה״. אני מציע לראות בהארה גמול המצפה למורה. החינוך המשחרר יכול להציע למורים ולמורות גמול שאינו קיים בשיטות אחרות. החינוך המשחרר מקנה למורים, למורות ולתלמידיהם נקודת־ראות גלובאלית; הוא מעניק לכיתה משב־רוח אוטופי, שאיננו מצוי בשום שיטה אחרת. גם אם תובעת השיטה הדיאלוגית השקעה רבה מצד המורה, הרי שיש לה פוטנציאל של יצירתיות ושל פריצת־דרך. וזה גמולה למשקיעים.

פאולו: נכון. אך כשמדברים על ״הארה״, חשוב שהמחנכים המשחררים ידעו שלא הם בלבד ״מאירים״. אל לנו לחשוב שאנו הננו המאירים היחידים. אמת, החינוך המשחרר עניינו בהארת המציאות, אך המאירים הם כל השותפים לתהליך, המתחנכים והמחנכים כאחד.

המורה, בזכות המעורבות בתהליך המתמיד של הארת המציאות עם התלמידים והתלמידות, בזכות המאבק נגד הסוואת המציאות וטישטושה, יכול להינצל מהתדרדרות אל הציניות. הציניות היא סיכון האורב לנו המחנכים, בייחוד כאשר אנו עובדים, עובדים, עובדים...ולעתים ללא תוצאות. אנו מועדים לאבד תקווה. וברגעים של חוסר תקווה, אנו עלולים להפוך לביורוקראטים בנשמתנו, לאבד את היצירתיות, להרבות בתירוצים, לנהוג באורח מיכאני. והלא זהו תהליך הביורוקראטיזציה של השכל, שאינו אלא סוג של פָּטָלִיזְם.

איירה: ואז אנו מרגישים שהעולם הוא מוצר מוגמר, ושכל אשר נותר לנו לעשות הוא למיין את הידוע ולהאביס בו את תלמידינו. כאילו אין עוד דבר חדש שנוכל ליצור.

פאולו: כן. ודווקא אותם מורים ומורות שהגדירו את עצמם בראשית דרכם כמיסיונרים, הם המסיימים אותה כביורוקראטים! לדעתי, מחנכים משחררים אינם מיסיונרים, אינם טכנאים ואינם מורים רגילים. עליהם להיות יותר מיליטאנטיים, במשמעות הפוליטית של המלה. עליהם להיות פעילים יותר. מיליטאנט הוא פעיל בעל תודעה ביקורתית.

איירה: המיליטאנט, בחינוך, או בכל מקום אחר, בוחן גם את עצמו ואת מעשיו. הוא לא מקבל את עצמו כמושלם וכמוגמר, אלא יוצר מחדש את עצמו בשעה שהוא פועל ליצירה מחדש של החברה.

פאולו: כן, כן בדיוק! זאת היא מיליטאנטיות.

איירה: אבל מורים ומורות יכולים לטעון שהם דווקא קוראים את כתבי־העת המקצועיים ואת ספרי־הלימוד החדשים, כלומר, שהם מתעדכנים במקצועם, ועל־כן מפתחים את עצמם כל העת. הם משתתפים בכנסים ובהשתלמויות וקשובים לרעיונות חדשים. ובכן? ובכן, תהליך השחרור איננו מתבטא רק בגדילה מקצועית. הוא מתבטא בתמורה אישית וחברתית, בנקודת המפגש שבין חינוך לבין תמורה חברתית.

המורה איננו מסמן את קו־הגמר אליו אמורים התלמידים והתלמידות להגיע. התלמידים והתלמידות אינם צי של סירות החותר להגיע לחוף המבטחים, שעליו ניצב כבר המורה. המורה גם הוא איננו אלא אחת מאותן הסירות, והוא חותר יחד עם האחרים לגלות את היעד הסופי, אותו אף אחד אינו יודע עם תחילתה של ההפלגה המשותפת.

פאולו: בהחלט. אך המורה נושא באחריות גדולה, למרות שהוא סירה בין הסירות האחרות. אמנם, הוא אינו בעליו של הצי, אך נוכחותו חזקה, שהרי הוא המוביל בנתיבי התמורה והשינוי.

הערות

(לפרטים מלאים על המקורות ר׳ רשימת־קריאה מומלצת)

1. ר׳ פרירה, 1985, פרק 13, עמ׳ 167-173.
2. ר׳ Giroux, 1983.
3. לעניין ה״אלימות הסמלית״, ר׳ Bourdieu and Passeron.
4. ר׳ הדיון בפרק 4.
5. ר׳, למשל, Frankenstein, Giroux (1983), Wallerstein.

הסיכונים שבתמורה והחששות מפניה

חששות וסיכונים – תוצרי־לוואי של כל חזון היסטורי

איירה: עד כה דיברנו על התמורה שחלה בכיתה בתהליך החינוך המשחרר. עתה מן הראוי שנדון בפחדיהם של מורים ומורות המבקשים לחולל תמורה בדרכם החינוכית. שמעתי אותם מבטאים את פחדיהם. הם חוששים שמא יפוטרו. הם חוששים מסיכון הקריירה אם ייצגו אידיאולוגיה אופוזיציונית, או אם יעסקו בפוליטיקה אופוזיציונית. הם אף חוששים מן המבוכה הכרוכה בלימוד מחדש, נוכח התגובה הבלתי־צפויה־מראש של התלמידים והתלמידות. מורות ומורים רוצים להרגיש כמומחים, ולכן, הדרישה ליצור את עצמנו מחדש במהלך ההוראה מפחידה רבים מהם. לימוד דיאלוגי הוא יצירתי ובלתי־ניתן לחיזוי מראש. ולכן הם חוששים שמא יעשו שגיאות בכיתה ויאבדו את השליטה בתלמידיהם.

השחיקה, התנהגות התלמידים והתלמידות, והקיצוצים בתקציבים גורמים למורות ולמורים רבים לתהות מדוע הם עוסקים בחינוך. בית־הספר לא היה מעולם מקום בו אפשר להתעשר או להתפרסם. בארצות־הברית השכר והיוקרה של מקצוע ההוראה ירדו בחמש־עשרה השנים האחרונות. אמנם, המקצוע מעניק כמה הטבות, כגון חופשות ארוכות והילה של עבודה הומניטארית. רבים בחרו במקצוע מתוך מחשבה על הטוב האנושי שיוכלו לחולל, אפילו המדובר במסגרת של השירות הממשלתי. ואולם, עתה, יותר מאי־פעם בעבר, הם יודעים פחות גמולים ויותר מפחי־נפש. אנו שרויים בעידן של משבר במקצוע ההוראה — וזה אשר מביא רבים לחלום על שחרור המקצוע.

אלה מבינינו הפתוחים לתמורה, נמשכים לפן האוטופי שבה, אך רבים גם פוחדים. הם נמשכים לרעיון שהחינוך חייב לשחרר, אך הם נסוגים מפני הסיכונים שבהשתייכות לקו פוליטי אופוזיציוני. הם מפחדים להתגלות כרדיקאלים, כאנשים העולים בחומה. שנות ה־70 וה־80 היו שנים של שמרנות יתר, וזה לא סייע למתנגדים למימסד. שקיעתן של תנועות־המחאה

של שנות ה־60 ביטלה את האפשרות להשתייך לקבוצות גדולות, הקוראו
תיגר על השיטה. קריאת־התיגר של המורה נעשתה פרטית יותר, והי
מבליטה את בדידותה כאדם יחיד. אם היא נוקטת עמדה של אופוזיצי
ואיננה מצטרפת מעדנות לקונסנזוס המימסדי (בדמות תוכנית־הלימודי
הרשמית), היא מסתכנת בפיטורין, בעיכוב בקידום או בתוספת השכר, א
בכך שלא תקבל את הכיתות שהיא רוצה בהן, או את מערכת־השעות שהי
מבקשת, או את שנת השבתון המיוחלת. בבתי־ספר אחדים יכולה מוח
כזאת להפוך גם מטרה לקבוצות קיצוניות־שמרניות.

כשאני משוחח עם מורים ומורות, אני חש בפחד כבמין נוכחות לח
התלויה לה בחלל החדר. מספר החשים פחד גדול מזה של אלה המוכני
לדבר עליו בגלוי. שהרי, זה מביך להודות בפומבי שהמכשול לתמור
איננו נעוץ רק בקושי שבהתנסות חדשה, אלא גם בסיכונים הפוליטי
והמקצועיים האישיים. ודבר נוסף, פאולו, עניין שכבר התייחסתי אל
קודם: קיים פחד שהתלמידים והתלמידות ידחו את הפדגוגיה המשחרר
עלייתם מחדש של השמרנים בארצות־הברית, מימי ניקסון ועד לתקו
רייגן, החלישה את רצון התלמידים והתלמידות ליטול סיכונים. מימו
רב־עוצמה כופה עליהם מושגים כמו קרייריזם, הצלחה בבחינות, עמי
בתוכנית־הלימודים, מוסר אנוכי ונוהלים עצובים של "חזרה ליסודות
התלמידים והתלמידות חושבים רק על משרות. הם חרדים וחסרי סבלנ
הם מבקשים לדעת כיצד יסייע להם הקורס לרכוש מיומנויות ונקודת־זכ
בשוק־העבודה הנוקשה. הם ניצבים בפני שיעור אבטלה מפחיד ובפני ש
עבודה התחלתי נמוך, והאוניברסיטאות ובתי־הספר מעמיסים עליהם ש
ועוד בחינות, ושוב — עוד בחינות! בסביבה לימודית כה מלחיצה, א
האוריינטציה השוררת בה היא עסקית — מה פלא שחלק מהם מתנגד
לפדגוגיה ניסויית?

האם פחדים אלה חסרי הגיון? האם אין הם מתקבלים על הדעת? כ
יכולה הפדגוגיה הדיאלוגית להתמודד איתם?

פאולו: ראשית, כשאנו מדברים על פחד, אנו מדברים על משהו מ
ממשי. כלומר, פחד איננו הפשטה. שנית, עלינו לדעת שאנו מדברים
משהו מאוד נורמאלי. נקודה נוספת שעולה בדעתי, ממש ברגע זה שבו
מנסים לטפל בבעיה, היא — עלינו להיות מאוד מודעים לבחירותינו.
הבחירה שלנו היא שתובעת מאתנו מעשים והתנהגויות מסויימים, א
מביאים אותנו להתנסויות המעוררות פחד. ככל שתתבהר לי משמע
של הבחירה שבחרתי ומשמעותו של חלומי — שהן פוליטיות בעי
ופדגוגיות מכללן — ככל שאכיר בכך שכמחנך אני פוליטיקאי, כך א

להבין את הסיבות לפחדי. אזי אוכל לחזות מראש את ההשלכות של בחירתי בדרך זאת של חינוך.

מקורם של מיתוסים מעוותים הוא באידיאולוגיה השלטת. וכשאנו יוצאים נגד המיתוסים, אנו קוראים תיגר על הכוח השולט בחברה. כשאנו חשים בפחדים ממשיים, כדוגמת איבוד מקום־העבודה, או נדידה ממקום עבודה אחד למשנהו, או התעלמות מפניותינו למקומות־עבודה, וכן — החשש מאובדן האמון המקצועי מצד עמיתינו — כשאנו חשים בכל אלה, עלינו לחזק את עצמנו על־ידי הבהרה נוספת של החלום הפוליטי שלנו. הבהרה זאת תסייע לנו לשים מחסום בפני פחדינו.

ראשית, נכיר בכך שפחד הוא דבר נורמאלי. הפחד מהווה עדות להיותי חי. אינני חייב להסתיר את פחדי. מאידך גיסא, אינני יכול להרשות לעצמי פחד בלתי מוצדק, המשתק אותי. אם חלומי הפוליטי ברור לי, אזי אחד התנאים שאני חייב להציב לעצמי, על מנת שחלומי יתגשם, הוא שלא אגיע לכלל שיתוק בדרך אל הגשמתו. ופחד יכול לשתק! הפירוש שאני נותן לבעיה הוא פירוש דידאקטי. אני מכיר בזכות לפחוד, אך אני חייב להציב גבולות לפחד, "לתרבת" אותו. לתרבת, משמע — לקבל אותו.

איירה: ולא לדחות אותו?

פאולו: כן. הבט, כמובן שאינני חייב לחשוף את פחדיי בפומבי. אך אני גם לא צריך להמציא להם פירושים, או להכחיש אותם ולקרוא להם בשמות אחרים, כדי ליצור את הרושם שאינני פוחד. ברגע שאתה מתחיל לעשות רציונליזציה של פחדיך, אתה מתחיל להכחיש את חלומך.

איירה: הפחד נובע מעצם העובדה שאתה חולם על תמורה בחברה.

פאולו: כן! אתה מפחד מפני שאתה חולם. אם אתה חולם לשמר את המצב הקיים, ממה יש לך לפחד? אתה לא צריך אז להכחיש את פחדך, מפני שכל העוצמה של המימסד עומדת מאחוריך, להגן אל הסטטוס־קוו. אולם, אם חלומך הוא חלום של תמורה, אתה מפחד מתגובתם של הכוחות השולטים בך. ואם אתה עושה רציונליזציה לפחדך — אתה מתכחש לחלומך. לדידי, שתי נקודות חייבות להיות ברורות לגמרי בנושא זה: ראשית, פחדך הוא תוצאה של חלומך הפוליטי; דבר שני, הכחשת הפחד היא הכחשת החלום.

איירה: אבל, פאולו, בוא ונחשוב גם על גבורה. ואף על פוזה של גבורה, המאפיינת לעתים אנשים החולמים על תמורה מהפכנית. קיים מיסתורין של גבורה, של הקרבה אישית, השובה את לבם של רבים מאלה השואפים לשינוי רדיקאלי. אנשים שכאלה עשויים לחוש במעין חובה לנהוג בגבורה

ולא לגלות כל פחד. זה אולי מסייע להם להכחיש את פחדיהם. אך גו
מכביד עליהם ומעוות את פעולותיהם. הם עלולים לחשוב שלהרגיש פח
פירושו להודות שהם בלתי־מתאימים, שהם לוחמים בלתי־כשרים. מנקוד
מבטם, הפחד הוא סימן לאי־כשירות, ולא ביטוי של חיפוש־דרך למימו
חלום פוליטי.

הניתוח שלך, פאולו, שונה לחלוטין. אתה אומר שהפחד הוא סימן שאתו
עושה את עבודת התמורה שלך היטב. הפחד הוא עדות לכך שאתה פעי
שאתה נאבק בסטטוס־קוו, שאתה חותר לשינוי חברתי. חלומך חודר למציאו
נאבק בתוך המהלך ההיסטורי, ומעורר תגובה וסיכון בלתי־נמנעים.

ניתן ללמוד מן הפחד: מגבלות ולקחים

פאולו: ככל שאתה מכיר בכך שפחדך הוא תוצאה של מאמציך לממ
את חלומך, כך אתה מיטיב לדעת כיצד לממש את החלום! ראה, מעו
לא שאלתי את גדולי המהפכנים של המאה ה־20 אודות פחדיהם! מעו
לא שאלתי את פידל קאסטרו, למשל, על פחדיו. גם לא שאלתי את או
מהפכן פנטאסטי, אַמִילְקַר קַאבְּרַל, או את צֶ'ה גֶוָוארַה. אבל אני משוכ
שכולם ידעו פחד; ולמרות זאת, היו מסורים מאוד לחלומותיהם.

אבל, ישנה נקודה נוספת, חשובה מאוד, לדעתי: כשאני מגלה ש
פוחד, אל לי לחשוב שהדבר מפחית מערכי. אני חייב להבין שאני בן־אנו
הבנה זאת תסייע לי באותם רגעים בהם פחדי מנחה אותי להימנע מלעש
דבר זה או אחר. האם זה ברור? אני חייב לתחום גבולות לפחדי.

איירה: כלומר, בתחילה אתה מתפשר עם פחדך. אחר־כך, אתה מבין
הפשרות שעשית בעטיו. ואז אתה אומר לעצמך: אמנם, את הדבר הזה אי
יכול לעשות, מפני שאני מפחד — אך לא אניח לפחדי לשתק אותי לגמר

פאולו: בדיוק! אדם צריך להגיע למצב שבו, במקום לעשות רציונליזציה
הפחד שלו, הוא ינסה להבין אותו באופן ביקורתי. ההכרה הביקורתית
הפחד מאפשרת לך לפעול באורח דיאלקטי, לנוע בתבונה בין אסטרט
לטקטיקה. למה אני מתכוון?

אם נצא מן ההנחה שחלומך הוא אסטרטגיה, הטקטיקה היא מעין מתו
הטקטיקה היא הדרכים, השיטות והאמצעים למימוש החלום, להגש
האסטרטגיה. דרכי האסטרטגיה והטקטיקה אינן יכולות להיות נפרדות
מזו. אין לנקוט בטקטיקה הסותרת את האסטרטגיה. אינך יכול לנהוג בשי
סמכותיות כדי לממש חלומות דמוקראטיים. ודבר נוסף: ככל שאתה מפ

בין האסטרטגיה לבין הטקטיקה, אתה מגיע להכרה טובה יותר של הגבולות ההגיוניים של פעולותיך. יתכן, למשל, ותגלה שברגע נתון אין אפשרות, מבחינה היסטורית, לעשות פעולה מסוימת, מפני שהצד השני יוכל לדכא אותך בקלות. האם זה פחד? לא. זו ראייה בהירה, המאפשרת לך להשתלט על הפחד ולהשתמש בו לצרכיך. אתה פשוט יודע שברגע זה אין אפשרות לצעוד קילומטר שלם. אז אתה מתקדם 800 מטרים! ואתה מחכה ליום המחר, כדי לצעוד את 200 המטרים הנותרים, אם יתאפשר הדבר.

אחת הבעיות הרציניות היא בעיית הידיעה היכן להציב את הגבולות. כלומר, קריאה נכונה של המצב. ולכך אי אפשר למצוא תשובה בספרים! ממי תוכל ללמוד כיצד להציב גבולות? מן הנסיון. בעצם, אתה לומד זאת אחרי שאתה נענש!

איירה: הדברים שאמרת ישימים גם לפוליטיקה של בית־הספר. מורות ומורים לומדים את הגבולות של מימוש החינוך המשחרר, תוך כדי מימושו. והוא הדין בכל פעולה למען תמורה פוליטית. תוך כדי עשייה אנו לומדים כיצד לעשות את הדברים טוב יותר, וגם — מהם הגבולות של עשייתנו. כאשר לומדים להכיר את הגבולות האמיתיים — בכיתות, או בזירות אחרות של החברה — אנו לומדים לדעת מהם הדברים שניתן להשיגם. וידיעה זו מגינה עלינו מפני פחדים מדומים, העלולים לשתק אותנו, או אף לדחוף אותנו לפעילות קיצונית. אם לא נשכיל להכיר את הגבולות ואת המגבלות, אנו יכולים להיגרר להכחשה של פחדינו או להתנהגות של "גבורה". גישה זאת מחייבת את המורה לנקוט בעמדה ניסויית בכיתה. והלא גישה ניסויית היא הגישה הטבעית ביותר לכל פוליטיקה של תמורה. פוליטיקה, בין אם בתוך הכיתה או מחוצה לה, תובעת גישה חוקרת בלתי־פוסקת. עליך לחקור את שדה־הפעולה שלך כדי לחזות מראש את התוצאות ואת המגבלות של פעולתך. אתה מנסה לגלות עד כמה תוכל להרחיק לכת, או שמא כבר הרחקת לכת מעבר למגבלות.

דוגמא אחת של אי־התחשבות במגבלות היא התעלמות ממידת פתיחותם של התלמידים והתלמידות לקבל את ההזמנה המשחררת. לדוגמא: המורה הנלהבת באה ומציגה נושאים "מתאימים", כגון — גזענות, אפליה מינית, מלחמה, או אי־שוויון מעמדי — ואינה זוכה לשום תגובה מן התלמידים והתלמידות. נהפוך הוא: הללו סבורים שהיא איננה אלא מלהגת. מורה המפליגה מעבר לרצון או ליכולת של תלמידיה, או פועלת מבלי להתחשב בשפתם או בנושאים המעניינים אותם, תוכח עד מהרה בתוצאה: התנגדות. אז תבין שפעולתה לא היתה מעוגנת ביכולתם־הם להשתלב בתהליך של תמורה.

דוגמא אחרת של התעלמות מהמגבלות של בית־הספר או של האוניברסיט
היא נסיון לארגן פעילות מיליטאנטית, אשר מבחינה עקרונית היא "נכונה"
אלא שמבחינה מעשית היא אסון. דבר כזה אירע באוניברסיטה בה לימדת
בשנת 1973, כאשר גנטיקאי גזען הוזמן על־ידי נשיא המוסד להרצא
אורח. קבוצה קטנה של מורים ושל סטודנטים פעילים ביקשה לפוצץ א
האירוע. אני ניסיתי למנוע את זה: טענתי שרוב הסטודנטים לא יתמכו ב
ושההנהלה הליבראלית של האוניברסיטה תרדוף אותנו, הפעילים, במק
להצטרף אלינו נגד הרוב השמרני. נסיונות השיכנוע שלי לא הועילו. קבוצת
פוצצה את ההרצאה בתוקפנות רבה. והתוצאה: קרע בין השמאל ל
ההנהלה הליבראלית, שגרר את פיטוריהם של כמה מורים רדיקאליים. וז
ועוד: מאחר שהשמאל השתיק את המרצה, הפך האירוע למאבק על "חופ
הדיבור" בקמפוס — במקום שידובר על גזענות! צעדנו צעד אחד קדי
ושלושה צעדים אחורה, בשל הערכה שגויה של המגבלות שלנו. לו התחש
במגבלות, היה עלינו לתבוע מהמרצה הגזען להשתתף בוויכוח פומבי ולנ
אותו בוויכוח — ועל־ידי כך להגביר את המודעות הכללית לבעיית הגזענ

מורים ומורות כפופים לרשויות, המטילות עליהם פיקוח. אם י
להתכורן ולחדור מבעד לפרצה פוליטית צרה מדי, יחושו עד מהרה את ל
התגובה הרשמית. באותו אירוע עליו סיפרתי קודם, יכולתי לצפות מר
את תגובת ההנהלה. ידעתי שהיא עלולה לנקוט אמצעים שיסכנו לגמרי
מצבו של השמאל באוניברסיטה. הדיכוי מחייב אותנו לעתים לסגת בא
טקטי, ולתכנן דרך פעולה אחרת. שכן, אם אתה מפוטר, אתה נמחק כג
פעיל במקום שפוטרת ממנו, ועליך להתחיל במקום אחר. ואנשים שפו
נעשים זהירים יותר. יש והם מעדיפים להשתתק לגמרי, בעיקר אם על
לפרנס משפחה. הרבה מורות ומורים רדיקאליים פוטרו ממוסדות ח
בארצות־הברית. ואלה הנשארים זוכרים היטב את מה שאירע לחבר
ומעדיפים להשתתק.

אני זוכר, פאולו, את התקופה שבה שככו ההתקוממויות של שנות
60. זה היה סמוך לסיום לימודיי לתואר דוקטור. התחלתי לעבוד כמת
השנה היתה 1972, והאוניברסיטה שלי היתה נתונה למתקפה פולי
בשל מדיניות הכניסה החופשית שהנהיגה. השמרנים ביקשו להחזיר
תוכנית־הלימודים הישנה, האליטיסטית, ואת התקנון הישן של המ
הממשל וקהיליית העסקים ביקשו לרסן את תנועות־ההמונים של
ה־60. הם רצו לבטל את הקו השוויוני במדיניות האוניברסיטה, ול
אחורה, על־ידי קיצוץ בתקציבי החינוך ובתקציבי השירותים הסוציא
לפועלים. הם החלו בהתקפות על מדיניות הכניסה החופשית ועל הפ

משכר־לימוד, גלים־גלים. זה היה באביב של שנת 1972, בניו־יורק, בשנה הראשונה לכהונתי כמרצה.

אני זוכר שהתאספנו, כל המרצים, באודיטוריום הגדול של האוניברסיטה, לדון במשבר. ישבתי ליד פרופסור אחד, חבר שלי, מבוגר ממני בעשר שנים. במהלך הדיון הסוער בשאלה כיצד להתמודד עם האיום בקיצוץ התקציבים, הרמתי את ידי לבקש רשות־דיבור. עוד ידי מתרוממת, תפס ידידי הפרופסור בזרועי ומשך אותה למטה במהירות. הסתכלתי בו, מופתע. פניו הביעו דאגה אמיתית וגם חוכמה צינית. הוא אמר לי: "אם ברצונך לשמור על מקום עבודתך, שתוק! כתוב ופרסם!" הוא היה ליבראל, חברי הדואג, והיה לו חוש־הומור ניו־יורקי נהדר. המסר שהעביר לי באותו רגע היה: לסתום את הפה. צר היה לי עליו. צר היה לי על שהוא עצמו פחד לדבר.

גם אני פחדתי. רציתי במשרתי. הייתי זקוק לכסף, ואף אהבתי את עבודתי. יותר משנתיים המתנתי עד שזכיתי במשרה, למרות שהייתי הסטודנט המצטיין במחלקתי, באוניברסיטת ויסקונסין. אף פרופסור שם לא היה מוכן להמליץ עליי, מפני שעמדותיי הפוליטיות לא נראו להם. אחד הפרופסורים אף הצליח, לפי השמועה, להכניס לתיק האישי שלי מכתב ספוג־רעל, כדי לסכל את סיכויי להשיג עבודה. מה פלא שבקשות־העבודה שלי נדחו? וכך, אחרי תשע שנות לימוד באוניברסיטה, ועם תואר דוקטור, תאר לך את הרגשתי כשהתרוצצתי ברחבי הארץ כדי לזכות במשרה! זה המחיר שצריך לשלם בארצות־הברית על אי־הסכמה פוליטית. גם כאשר התקבלתי כבר לעבודה ידעתי גל שני של פחדים, כאשר התברר שכל חברי ועדת הדוקטוראט שלי פוטרו ממשרותיהם בשל סיבות פוליטיות. את התזה שלי סיימתי סמוך מאוד למועד שבו פג תוקף חוזה־ההעסקה של המדריך הראשי שלי. תאר לך את חרדתי! ובכל זאת, ביושבי באותו אודיטוריום בשנת 1972, בעת הדיון על הקיצוץ בתקציב, נהגתי כהרגלי והרמתי את ידי לבקש את רשות הדיבור. אותה שנה היו חמישה נסיונות לפטר אותי ממשרתי במחלקה לאנגלית, על־ידי פרופסורים בכירים שמרניים, שנשלחו לצפות בשיעוריי. היו אלה ימים קשים. כמעט ולקיתי בכיב־קיבה. אך הצלחתי להחזיק במשרתי, מבלי לוותר על העיסוק בפוליטיקה. וידעתי פחד.

לפעול למרות הפחד

פאולו: אתה יכול לדעת את המגבלות שמטיל המימסד רק אם אתה מנסה לפעול. כלומר — אם אינך פועל, לעולם לא תדע את גבולות הפעולה.

איירה: באותה אסיפה בשנת 1972 עצר חברי הפרופסור מעט לפני הגב[...] שאליו יכולנו לצעוד. אבל, הוא היה אב למשפחה שהיתה תלויה בו, וכב[...] איבד משרה אחת בעבר.

פאולו: העניין הוא לפעול מבלי לתת לפחד לשתק אותך.

הבה נשער שאנו עובדים בפקולטה לחינוך של אוניברסיטה כלשהי. א[...] חוששים, מפני שאנו מנסים לעשות משהו שונה. מה שעצוב הוא שמ[...] שאנו מסוגלים לעשות איננו יכול לסכן באמת את המימסד. אך המימ[...] הוא כה תובעני בכל הקשור לשימורו, עד שהוא אינו מתיר לעשות דב[...] ואפילו משהו תמים, שיש בו משום אמירת: "לא!" ולכן, בשל רגישותו זו ש[...] המימסד, אנו חוששים. ואולם, כפי שאמרתי קודם, עלינו להבהיר לעצמ[...] את בחירתנו. לדעת, פחות או יותר, מה אנו רוצים לעשות. לשם כך, על[...] להתחיל בהכרת מרחב־הפעולה שלנו. כלומר, להכיר את המחלקות השונ[...] של הפקולטה, את גישתו של הדיקאן, את תפיסת־העולם שלו, את עמד[...] האידיאולוגית. אנו צריכים להכיר את המורים והמורות במחלקות השונ[...] כל זה הינו סוג של מחקר. אני קורא לזה: עריכת "המפה האידיאולוגי[...] של המוסד.

במוקדם או במאוחר אנו מתחילים לדעת על מי נוכל לסמוך ברגע[...] שונים. לפעול לבד — משמע לבחור בדרך הטובה ביותר להתאבד. אי אפ[...] להיאבק באריה בגבורה רומאנטית! עליך לדעת על מי אפשר לסמוך, וע[...] מי עליך להילחם. וככל שתדע את התשובה טוב יותר, כך תוכל להתח[...] לפעול עם אנשים, ולא לבד. הידיעה שאינך בודד מפחיתה את הפחד.

הרשה לי לומר עכשיו, כאן, מדוע אני שב ומדבר כל הזמן על הפוליטי[...] של החינוך. היתה תקופה בחיי, שבה לא דיברתי על חינוך ופוליטיקה. הי[...] זו התקופה הנאיבית ביותר של חיי... והיתה תקופה אחרת, שבה התחל[...] לדבר על האספקטים הפוליטיים של החינוך, וזאת היתה תקופה פח[...] נאיבית. אז כתבתי את **הפדגוגיה של מדוכאים** [1970; בעברית: מפר[...] 1981]. אז חשבתי עדיין שחינוך איננו פוליטיקה; חשבתי רק שלחינוך [...] גם פנים פוליטיות. בתקופה השלישית, היום, אין אני חושב עוד על פ[...] פוליטיות בחינוך.

היום אני אומר שחינוך הוא פוליטיקה. היום אני סבור שלחינוך מה[...] פוליטית, המעצבת את תהליך הלימוד. חינוך הוא פוליטיקה, ולפוליטי[...] ישנן פנים חינוכיות. ומאחר שהחינוך הוא פוליטיקה, הגיוני שהמחנ[...] המשחררת תחוש פחד־מה, שעה שהיא מלמדת.

למרות שאני משוכנע בדברים שאמרתי זה עתה, אין השתכנעות זו[...] מונעת ממני פחד — אך היא מסייעת לי להשתלט עליו, במקום שה[...]

ישתלט עליי. אני הוא הנושא של פחדי. השליטה שלי על פחדי לא באה מיד. לקח לי זמן עד שהשגתיה. כשהחלו השמועות על ההפיכה הצפויה בברזיל, בשנת 1964, העדיפו אנשים רבים שלא להאמין להן. במקום ללמוד להשתלט על פחדיהם, הם העדיפו להאמין שההפיכה היא בלתי־אפשרית. אני הרגשתי אחרת. הרגשתי שההפיכה היא אפשרית, למרות שביקשתי להאמין שהיא לא תתחולל. לפני 1964 לא חששתי מהפיכה צבאית; נגררתי אחר האופטימיות שמילאה את לב כל הברזילאים. אחרי ההפיכה, פחדי שלי, כמו זה של כולם, גבר. ההתגברות על הפחד איננה תהליך זהה אצל כל הבריות. היא תלויה באינטנסיביות של ההתנסות, בתוצאות של ההתנסות. למשל, התנסותי בבית־הסוהר היטיבה עמי מבחינה זאת. נכון? לא, לא, אינני מזוכיסט! אבל האמת היא שלמדתי הרבה בתקופת מאסרי.

מספר חודשים אחרי ההפיכה נאסרתי ושהיתי בכלא 75 ימים. ידעתי בכלא נסיונות שונים ויחסי אנוש מגוונים, עם אסירים ועם סוהרים. הרבה חוויות... וגם חוויית הגלות, אחר־כך, לימדה אותי רבות.

איירה: עונשים כאלה, למורים או למורות, עדיין נראים כאן, בארצות־הברית, קיצוניים מאוד. אצלנו קל לאבד משרה, אם בשל הוראה רדיקאלית ואם בשל התנגדות למדיניות בית־הספר, או בשל החרדה של התלמידים והתלמידות. אך אין זה סביר שיאסרו מישהו, אלא אם כן הוא מפר חוק. אצלנו גם לא יתכן, למעשה, שמישהו יוגלה בכוח אל מחוץ לגבולות מולדתו. עונשים כאלה אינם צפויים בימינו, בארצות־הברית, למורים או למורות המתנגדים למשטר.

חברי הוועדה שאישרה את עבודת הדוקטוראט שלי במדיסון, ויסקונסין, פוטרו במהלך מלחמת וייטנאם, מפני שיצאו בגלוי נגד המלחמה ואף נקטו בעמדות מיליטאנטיות נגד גזענות, אפלייה מינית וחינוך סמכותי. אך הם לא הושמו במאסר. הם איבדו את משרותיהם ואת הכנסותיהם. הקריירות שלהם נהרסו וחיי המשפחה שלהם שובשו. אתה יכול לומר שהם הוכרחו לצאת למעין גלות פנימית, מפני שהיה עליהם לעזוב את העיר מדיסון, למכור את בתיהם, לארוז ולצאת למרחקים עם בני משפחותיהם. אבל פאולו, אולי תספר עוד משהו על התנסויותיך בכלא ובגלות?

פאולו: היו לי כמה רגעים קשים שבהם הוצרכתי לכבוש את פחדי, אחרי שעצרוני בביתי.

יום אחד ישבתי בתא עם עוד חמישה או ששה חברים — אינטלקטואלים, עורכי־דין, רופאים ובעלי מקצועות חופשיים. זה עתה הוגשה ארוחת־הצהריים על־ידי הסוהרים. האוכל היה נורא. השלכנו יותר ממה שאכלנו. אחדים דיברו, אחרים שתקו. לפתע נכנס שוטר לתא וצעק: "מי זה פאולו

פרירה?" אמרתי: "נוכח!", כמו תלמיד בבית־ספר. והשוטר אמר: "א
אוהב אסירים כמוך, היודעים לציית. קח את חפציך ובוא איתי". שאלתי
"לאן?", והוא ענה: "כשתגיע תדע".

הוא העלה אותי על ג׳יפ, ונסענו. במהלך הנסיעה הרגשתי שהפחד חו
אותי. שאלתי את עצמי: "לאן אני מובל? מהו היעד? האם לוקחים או
למקום, שאין ממנו חזרה? כיצד אוכל להודיע לאלזה שהעבירו אותי?
אסירים לא אוהבים העברות. נסענו כ־40-30 דקות, שבמהלכן השתלט על
פחד מן הלא־נודע. הרגשתי שאם לא אשלוט בפחד, הוא יהרוס אותי.

כדי להשיג שליטה כלשהי בפחד, בניתי לי בתוכי מעין גשר בין ההתנס
האישית שלי, באותו רגע, לבין ההתרחשות הפוליטית הכללית במדינ
השוואה זאת בין מצבי אני ובין בעיות הכלל איפשרה לי להתנתק במי
כלשהי ממצבי האישי. הבנתי גם שמעמדי החברתי, כמחנך, עשוי לעז
לי, לפחות בשלב ההוא של ההפיכה. אותן 40 דקות בג׳יפ היו הרגע
הסוערים ביותר של המאבק שלי בפחד, למרות שידעתי פחד גם בעב
כאשר עצרו אותי לראשונה.

כאשר נעצר לבסוף הג׳יפ, מסרו אותי השוטרים לידי קצין בדרגת ס
במחנה צבאי. עתה היה עליי להתמודד עם פחד חדש. במחנה הצבאי ש
אותי בתוך תיבה, מין תא־ארון צר, שנפחו שני רגל רבועים, ללא חלונו
ישבתי יום אחד ולילה אחד בתיבה ההיא. כשהבנתי לאן נלקחתי, פ
פחדי מן הלא־נודע, אך לעומת זאת נתקפתי בפחד חדש: האם אוכל לצ
חי מן התיבה הזאת? כמה זמן יחזיקו אותי בה? לא הייתי בטוח שאו
להתקיים במרחב צר כל־כך, בתיבה אשר קירותיה משוננים כדי שהא
לא יוכל להישען עליהם מבלי שיכאב לו.

משעיכלתי את העובדה שאני מוחזק בתיבה, התחלתי להתמודד ע
מרחב־המחייה שלה. כדי להימנע מפגיעות בגופי, הייתי צריך ללמוד כי
לשבת, לעמוד, לכרוע וכדומה. בעוד אני חושב על כל זה, ניגש אל התי
סמל אחד והתחיל לדבר אליי, לאחר שווידא שאף אחד לא הבחין בבו
מבעד לשבכי־הברזל שבדלת הוא אמר לי: "פרופסור, אני יודע מי את
ואני גם יודע שאין לך מושג כיצד להסתדר במקום שכזה. אל תעמוד ח
תשב זמן רב מדי. אתה מוכרח להתהלך בתוך התיבה. כל שעה, בערך, תק
לי, או למישהו אחר במשמרת, ותגיד שאתה צריך לצאת לשירותים, אפ
אם אינך צריך. צא לשירותים והשתדל למשוך את הזמן, ככל שתוכל". ע
זאת סייעה לי מאוד להתמודד עם פחדי מן התיבה.

אני יכול לספר גם על מקרה פנטאסטי ששמעתי, לפני שנים אחד
מפועל שחור בברזיל. ביקרתי בקהילה שכונתית קתולית. כ־1,000 א
התכנסו למפגש גדול לכבוד בואי. האירוע התרחש ב־1980, זמן קצר אח

שובי לברזיל מן הגלות, בה חייתי מאז 1964. מרכז הקהילה היה באחת משכונות סאו פאולו. המפגש אורגן במיוחד כדי שנוכל לשוחח יחד כולנו, אחרי שש־עשרה שנים של פירוד, שנות גלותי מברזיל.

לפתע החל איש זה, גבר גבוה, חזק, יפהפה, לדבר. הוא אמר: "לפני שנים אחדות למדתי קרוא וכתוב לפי רעיונותיו של איש זה, הנמצא עתה, איתנו, כאן". הוא הרים את ידו, הצביע עליי והמשיך: "אך כשידעתי כבר לקרוא ולכתוב, ובמקביל, להבין טוב יותר את הכוחות הפועלים בחברה הברזילאית, גבר בי הרצון ללכת בדרכו וללמד פועלים אחרים, שלא ידעו עדיין לקרוא. ואז נעשיתי מורה לקריאה ולכתיבה. התחלתי ללמד פועלים וללמוד איתם, כשם שמוריי נהגו איתי. וכמובן, התחלתי לדבר איתם על בעיותיה של ברזיל, על ההפיכה הצבאית ועל האלימות כלפי הפועלים. יום אחד הופיעו שוטרים ועצרו אותי. הם לקחו אותי לתחנת־המשטרה, כדי לאסור אותי".

והאיש המשיך: "כשהוליכו אותי למשרדו של הקצין התורן, בטרם יכלאוני, התחלתי לחשוב על שבעת ילדיי. פחדי גבר לאחר שמכונית המשטרה אכן עצרה בפתח התחנה. הוצאתי ממנה והוצגתי בפני הקצין. הוא נעץ בי את מבטו ואמר: "הבט, יש בידי מידע אודותיך. אומרים שאתה אדם טוב, לא רע. התנהגותך טובה. אבל גם אומרים עליך שהושפעת מן הדעות של ברזילאי לא טוב, זה הנקרא פאולו פרירה, ושאתה מלמד אנשים לפי הרעיונות של ברזילאי שלילי זה. הוריתי להביא אותך לכאן כדי להגיד לך שזאת הפעם הראשונה שלך, האזהרה הראשונה שאתה מקבל. אני אשחרר אותך, אך בבקשה ממך, הפסק ללמד אנשים לפי הרעיונות של הברזילאי הרע הזה".

הפועל השחור התבונן סביבו והמשיך: "ברגע שהקצין סיים את דבריו התפתיתי להתמסר לתחושה של אושר, מפני ששוחררתי. וכמעט שמוכן הייתי להכחיש את קשריי עם פאולו פרירה. חזרתי הביתה מאושר, מפני שבאמת שוחררתי, וצעקתי: "אני חופשי! אני חופשי!" חיבקתי את ילדיי ונשקתי לאשתי, ובמשך שלושה ימים לא לימדתי בכלל. ביום הרביעי אמרתי בלבי: "לא, זה בלתי אפשרי, עליי להמשיך וללמד". וגם חשבתי: "מה אעשה עם שבעת ילדיי? למענם, אולי כדאי שלא אמשיך ללמד". לבסוף נכנסתי לכיתה והתחלתי ללמד. שבוע לאחר מכן קראו לי שוב לתחנת־המשטרה, אל אותו קצין. הוא אמר לי: "לא קיבלת את הצעתי. לכן, אעצור אותך כעת. אינני יודע מתי אשחרר אותך".

אינני יכול לשכוח את דבריו של אותו איש, את עדותו! תמיד אחשוב עליו כעל אחד מטובי המחנכים שלי, מטובי המורים שלי.

הוא סיפר שבבית־הסוהר לא הפסיק לחשוב על שבעת ילדיו ועל אשתו.

לבסוף, התערבו לטובתו אנשים שונים, והוא שוחרר. וכששוחרר — התע
לשוב וללמד את תלמידיו.

זהו סיפור מאלף, מפני שהוא מדגים את בעיית הפחד הקשור לח
ומפני שגיבור הסיפור למד להשתלט על פחדו מבלי להדחיק אותו.

הוא סיפר לנו עוד, כי בפעם השלישית שחזר ולימד, נקרא שוב לתח
המשטרה, והקצין אמר לו: "ראה, אמרו לי שאתה מכיר כחמישים א
מן התושבים הגרים בשכונת־עוני זאת. חמישים האחוזים הנותרים גם
מכירים אותך, אך אתה אינך מכיר אותם. מדוע אינך עוזב את השכ
הזאת? מדוע אינך שוכח את פאולו פרירה? מדוע שלא תלך למקום א
הרחק מכאן, תחיה בשכונת־עוני בה אינך מוכר, ותתחיל בחיים חדשים

התשובה שנתן לקצין־המשטרה היתה: "אדוני הקצין. אמת, מכיר
רק חמישים אחוז מתושבי השכונה. אם כן, כיצד אוכל לעזוב אותה כ
כשאני חייב להכיר גם את חמישים האחוזים האחרים?"

הפועל הפסיק את סיפורו והתבונן בי. היתה שתיקה גדולה בקהל.
בטוח שהוא שמע את השתיקה מלאת־ההבעה של הנוכחים. ואז ש
"ובאשר לשבעת ילדיי, מה קרה להם?" הוא השיב בעצמו. ראה, אי
אני נוטף זיעה, עתה, כשאני נזכר בדבריו! הוא אמר: "היה רגע במ
הפחד שלי, שבו גיליתי כי דווקא למען שבעת ילדיי אסור לי לקבל
עצמי שתיקה!"

איירה: חלומו היה תקוות העתיד של ילדיו. פחדו העיד שתקווה זאת ה
ממשית. עתידם התחיל להתממש בשעת הפחד, שעת־ההכרעה של אב

פאולו: כן! חלומו היה ממשי בהחלט. קשור לעתידו ולתקוותו. ללא ח
זה לא היה עתיד לילדיו, ומפני שידע זאת, הוא התגבר על פחדו. הפח
שיתק אותו. עזבתי את המפגש באותו לילה בהרגשה שהשתניתי מ
אותו איש הוסיף לי מידה של אומץ.

איירה: הפועל הברזילאי הזה היה מעורה בתוך קהילתו, וזה עזר לו ל
לשם מה הוא נלחם. אבל הדיכוי שהוא סבל ממנו היה הרבה יותר
מן הדיכוי לו חשופים מורים ומורות בעולם הראשון. הללו עלולים ל
את משרותיהם — אך לא להיאסר על היותם מחנכות או מחנכים משחו

אני נזכר בדבריך על "הפרופיל האידיאולוגי", כדרך של הכשרה ע
לפעילות משחררת. לא הבנתי את זה בשנות ה־60, כאשר ההתקוממויו
עדיין בחינת בוסר ולקויות מבחינה ארגונית. עתה אני מבין טוב יות
חשיבות ההכנה והסקירה מראש, כדי שלפעילות יהיה משקל, וכדי לה
את הפחד, על־ידי הפחתת הטעויות והסיכונים הבלתי־נחוצים. אם

כין באופן רציני את הפרופיל של המוסד החינוכי, מפה שבה מסומנים
ן התומכים והן המתנגדים — אתה עשוי למצוא בני־ברית וגם לגלות את
ויבין מראש. הכנה זאת, לא רק שהיא מפחיתה את סכנת התקוות הכוזבות,
לא גם מאפשרת לנו להתחיל להתערות במוסד בו אנו עובדים. אני גיליתי
עליי ללמוד אף את ההיסטוריה הפוליטית של האוניברסיטה בה עמדתי
צבוד. קל מאוד לעורר יחס של זלזול מצד עמיתיך החדשים, אם מסתבר
אתה מציע משהו שכבר התנצחו עליו לפני שהגעת.
לפועל הברזילאי, גיבור סיפורך המרתק, היו חברים שהתערבו למען
חרורו. הוא פעל במשותף עם אנשים אחרים בקהילתו, ולכן המשטרה
יכלה לסדר אותו בקלות. הוא לא היה גיבור רומאנטי. לו יכלו מורות
ורים מיליטאנטיים להיות ל"אזרחים ממוסדים", המקובלים בבית־הספר
באוניברסיטה, לא היה הממסד מסוגל לשרש אותם בקלות ממקום
בודתם, או לראות בהם זרים. הכנת הפרופיל של המוסד מסייעת לנו
השתרש בתוכו.
שיטה פוליטית אחרת, שעשויה לעזור, היא הצבירה של "נקודות
ות", המאפשרות עקיפה של הממסד. כלומר, להתנדב למלא תפקידים
נים, "חיוביים", מטעם ההנהלה, על מנת שיכירו בך כחבר לגיטימי
הצוות. הרבה תפקידים אפשר למלא בבית־הספר או באוניברסיטה,
ל מרכישת ספרים עבור הספריה וכלה בתכנון הקישוטים בבניינים,
בשיפוט בתחרויות של התלמידים וכיוצא בזה. כללו של דבר: אמנם
ברה ותת־המערכות שלה, כולל החינוך, מתנהלים בצורה סמכותית, אך
כל פיסת קרקע שלהן תפוסה על־ידי הסמכות וסגורה בפני אופוזיציה
וקראטית. חשוב מאוד למצוא פרצות בחומות הממסד. אם אתה משתתף
גוון של פעולות קטנות, אתה מתחיל להשתרש לאיטך בחיי המוסד.
הוקרה לה אתה זוכה בשל כך כמוה כחשבון־זכות בבנק. היא מקנה לך
חב לפעילות של תמורה ושינוי.
אמנם, אין דרך למנוע עימותים בענייני חינוך ומדיניות חינוכית. גלכן,
יד תשרור מידה של פחד וסיכון. שהרי אנשי חינוך משחררים חייבים
פו של דבר לפעול בדרך הפוגעת בסטטוס־קוו. אך, חשוב שנברור את
בקינו בזהירות, כשם שחשוב שנתכונן ונאגור את התחמושת הדרושה
אם אתה צובר "נקודות זכות", אתה זוכה באפשרות לתמרן, אתה
ג יותר לגיטימציה לביקורת רדיקאלית, לניסויים משחררים ולתוכניות
תמורה. אתה כבר אינך זר לגמרי, גם אם אינך ממש "אחד משלהם".
ך האחת נטועה בחיי המוסד, ורגלך השניה בחוץ. בהשיגך סוג זה
אמינות, בזכות פעילויות מוסדיות לגיטימיות, אתה מגביר את סיכוייך
ד אופוזיציה לממסד. אפשר לומר שאתה מאריך את חייך במוסד, מפני

שעשית גם משהו למענו. עובדה זאת תקשה על ההנהלה לפטר אותך. והו
ככלות הכל, אין אנו מקימים אופוזיציה על מנת שיפטרו אותנו מהר!

הפחד מהתנגדות התלמידים והתלמידות

איירה: פאולו, אני מבקש שנמשיך בנושא זה, ונשוחח על סוג אחר ש
פחד, שעליו מספרים לנו מורות ומורים אמריקאים. הם פוחדים מדחי
התלמידים והתלמידות את הפדגוגיה המשחררת. מורות ומורים שהמירו א
דרכם ובחרו בשיטות משחררות, מתלוננים תכופות על דחיית דרכם החדש
מסתבר שדווקא אצל התלמידים והתלמידות מקננות לעתים קרובות ציפי
מסורתיות.

בארצות־הברית, כיום, אנו ניצבים בפני בעיות משמעת. התלמיד
והתלמידות מגיבים על השיבה למדיניות של ריבוי מבחנים ועל חי
הדרישות הפורמאליות. גם המשבר הכלכלי מעורר בהם חרדה. שו
העבודה הוא בכי רע, יוקר־המחיה גבוה ושכר־הלימוד באוניברסיטה ה
ומאמיר. הסטודנטים מבקשים לדעת, ומיד, את ערך־השוק של כל קו
וקורס. הם סולדים מקורסי־החובה במדעי הרוח, אשר, לדעתם, "מבזבזי
את זמנם ומסיטים אותם ממקצועות "אמיתיים" — מינהל־עסקים, סיעו
הנדסה או מחשבים. הם דואגים בראש ובראשונה לעתידם.

המרצות והמרצים המשחררים ניצבים, במידה רבה, בפני סטודנט
וסטודנטים ציניים. החלום החברתי שלהם זר לעולמם של תלמידיהם. אמ
יש גם מידה של מיליטאנטיות אצל סטודנטים מסויימים, במיוחד בנושא
כמו האפרטהייד בדרום־אפריקה, מירוץ החימוש והמלחמה באמרי
המרכזית. אך, בעייתנו העיקרית היא שאנו חיים בעשור של קריירי
ולא בתקופה המעודדת אידיאלים של שחרור. מה אתה יכול, פאולו, לו
בנושא זה?

פאולו: הפחד מדחיה על־ידי תלמידים ותלמידות הינו בעיה ממשית מא
ראשית כל, לא דעתם של אלה על משרות ועל כסף עושה את החברה ל
שהיא עתה. להפך, העובדה שהחברה הופכת להיות מה שהינה היא היוצ
את העמדות שלהם. ישנם תנאים היסטוריים מאוד ממשיים, המעצב
את ציפיות התלמידים והתלמידות מן החינוך. שנית, אני חושב שהצי
למשרה בתום מעגל החינוך השגרתי איננה מהווה כלל בעיה מנקודת־הרא
של תוכנית־הלימודים הרשמית, או של המורות והמורים המסורתיים. הש
משרה היא ציפיה מאוד ממשית, מאוד מובנת, המשתלבת בקלות בשי
המסורתית בחינוך. ההוראה המסורתית נענית בקלות לכמיהת התלמי

והתלמידות למשרות. שהרי הוראה זו מאשרת את הסטטוס־קוו, כולל את חוקי שוק־העבודה. שלישית, אני חושב שגם אנשי חינוך מסורתיים וגם אנשי חינוך משחררים ודמוקראטיים חייבים להתייחס לציפיות של התלמידים והתלמידות בנושא זה. הרשה לי, עתה, להיות יותר קונקרטי: העובדה שלי, המורה המשחרר, יש חלומות, ושהם שונים לגמרי, אולי, מאלה של תלמידיי, איננה מקנה לי כל זכות לממש את חלומותיי בדרך חסרת אחריות. אך, מאידך גיסא, אינני יכול ללמד רק לפי טעמם של התלמידים והתלמידות, כך שקורס זה יעסוק אך ורק בהשגת משרות עבורם. האם זה ברור?

איירה: זאת היא נקודה חשובה. בבקשה ממך, הסבר אותה שוב.

פאולו: גם למורה המסורתית וגם למחנכת המשחררת אין זכות להתכחש לשאיפת התלמידים והתלמידות לקבלת ידע טכני ומיומנויות, שיקלו עליהם להשיג משרה. אף אחת מהן אינה רשאית להתעלם מצדדיו הטכניים של החינוך. יש צורך ממשי להעניק הכשרה טכנית, אשר החינוך, בין אם המסורתי ובין אם המשחרר, חייב להתייחס אליו.

ובכל זאת, מהו ההבדל בין המורה המשחררת לבין המורה המסורתית בשאלה זאת? מורות אלה, המסורתית והמשחררת כאחד, חייבות לחנך את תלמידיהן, תוך שילוב של לימוד מיומנויות הדרושות להשגת משרות. אלא שהמורה המסורתית מחנכת בשם אידיאולוגיה הדוגלת בשימור המימסד, ואילו המורה המשחררת — אמנם היא תשתדל להיות יעילה בהוראת המיומנויות השונות, אך תוך כדי כך גם תנסה להסיר את המסווה מעל האידיאולוגיה המקופלת בתוך הציפיות של תלמידיה.

איירה: האם מותר לנו לנסח את זה כך: המחנכת המשחררת איננה יוצרת הילה מסתורית סביב נושא המשרות, הקריירות והג'ובים, איננה עושה מיסטיפיקציה שלהם, אלא מציבה שאלות ביקורתיות, תוך כדי כך שהיא מלמדת ומכשירה?

פאולו: כן! לא ליצור מיסטיפיקציות.

איירה: כלומר, יש לעורר עמדה ביקורתית כלפי אופיו של שוק־העבודה העבודה המנוכרת, בד בבד עם הקניית מיומנויות — מפני שהמצב הנוכחי מחייב את התלמידים והתלמידות להיכנס לשוק־העבודה התובעני הזה.

פאולו: כן. כך צריך לעשות. כיצד נוכל למנוע מן הלומדים והלומדות את הידע שהם זקוקים לו, כדי להתקיים, לפני שאנו משנים את החברה? בבחינתי, זה אבסורד.

איירה: תפקידנו, כמחנכים משחררים החייבים להכין את תלמידינו לעבודה, הוא לעורר שאלות ביקורתיות כלפי עצם ההכשרה שאנו מעניקים. התלמידים והתלמידות חייבים להשתכר למחייתם, ואיש אינו רשאי להתכחש לצורך זה או לבוז להם בשל כך. אך בד בבד, הבעיה החינוכית היא כיצד להתערב במהלכה של ההכשרה, כדי לפתח תודעה ביקורתית, הן כלפי אופיה של העבודה בימינו והן כלפי עצם ההכשרה שאנו נותנים.

פאולו: אינני מתכחש לצורך במתן הכשרה ומיומנויות. אני פשוט סופג או הפן הזה לתוך הביקורת של מכלול השיטה. הדבר היחיד שאינני יכול להרשו לעצמי הוא להיות מחנך בלתי־כשיר, דווקא מפני שאני מחנך מהפכני! וגו אם תלמידיי משתמשים בקורס רק כדי להשיג משרות, והם מאושרים מזה איני יכול להוציאם להורג בשל כך! אני חייב להציב בפניהם אתגרים באות רגע ממש, שבו אני עוזר להם להיות מוכנים ומיומנים, כבקשתם.

איירה: האם לא יראו התלמידים והתלמידות העמדה הזאת כמבולבלת שהרי אתה גם מעביר את החומר וגם מבקר אותו, בעת ובעונה אחת?

פאולו: אה, לא, אין כאן בלבול. יש כאן סתירה. והם חייבים להבין מ פירושה של סתירה. הווה אומר: שפעולה אנושית יכולה לנוע בכיוונ שונים בו־זמנית. שמשהו יכול להכיל את עצמו ואת שלילתו כאח למשל, באותו זמן שסטודנטים לארכיטקטורה או לסיעוד מקבלים הכש במיומנויותיהם, צריך להעלות בפניהם שאלות הקשורות בחיי בני־אד בשכונות־העוני, או בצרכי הדיור והרפואה שלהם. אין זה מספיק להכ סטודנטים לבנות למען העשירים, או לטפל בעשירים בלבד. ואף א זה מספיק לרחם על העניים. הפוליטיקה של הדיור ושל הרפואה חייב להשתלב בתוכנית.

איירה: כיום, מרבית החוגים המעשיים באוניברסיטה — סיעוד, ראיי חשבון, מחשבים, הנדסה, מינהל עסקים ושיווק — מכשירים את תלמידי כך שהם יוצאים אל שוק־העבודה מלא־השגיונות בלא שיהיו מצויי בעמדה ביקורתית. באוניברסיטה, הצד הביקורתי של תוכנית־הלימוד מוצא את ביטויו אך ורק במדעי־הרוח והחברה. סוציולוגים, פילוסופי אנתרופולוגים, היסטוריונים ומורים לספרות, מבקשים מתלמידיהם — בח מן הקורסים, לא בכולם — לחשוב באופן ביקורתי. ורק חלק קטן מחשי זאת מוקדש באמת לבחינה ביקורתית של מושג העבודה, הקריירה השליטה בשוק־העבודה. יש כיום הפרדה קיצונית בתוכנית־הלימוד בין קורסים או חוגים המיועדים להנחיל את מרבית ההכשרה המעש הקשורה לעבודה, ובין קורסים או חוגים המיועדים לפתח את החשי

הביקורתית. הפרדה זאת היא פוליטית, והיא אינה מקרית. היא באה למנוע מכוח־העבודה העתידי להימלט מהאידיאולוגיה השלטת. היא מפרידה את החשיבה הביקורתית מן ההכשרה. הפרדה זאת מפחיתה את יכולתם של עובדי העתיד להתמודד עם המערכת.

בעייתם של המורים והמורות המשחררים באוניברסיטאות היא שלרוב הם עובדים דווקא באותן מחלקות שאין להן כל קשר להכשרה מעשית לעבודה. אני, לדוגמא, מלמד במחלקה לאנגלית באוניברסיטה; רק מעטים מתלמידיי לומדים אנגלית כמקצוע ראשי. הקורסים שלי מלאים בתלמידי מינהל עסקים, אלקטרוניקה, סיעוד או מחשבים. כולם אחוזי חרדה לקריירה שלהם. מלכתחילה הם מגיעים אליי, או לקורסים הומניסטיים אחרים, ביודעם שהנושאים המוצעים להם בקורסים אלה הם שוליים מבחינת התכלית המקצועית שלהם. ובכל זאת, אני מנסה להוציא מתוק מעז. וכך גיליתי שבקורס לחיבור ניתן לעורר מודעות ביקורתית כלשהי, למרות שאין הוא מכוון לקריירה. וזאת מפני שמיומנות בקריאה, כתיבה וחשיבה מוגדרות כיום כמיומנויות־עבודה בסיסיות, הנדרשות בכל המקצועות.

בקורס לחיבור אפשר לכלול ספרות ביקורתית הקרובה לעולם העבודה. כדי לכתוב חיבור, צריך נושאים ממשיים. לכן, הקורס לחיבור פתוח מטבעו ללימוד ביקורתי, אפילו של הנושא האנטי־ביקורתי ביותר בחינוך — הכשרה למקצוע.

פאולו: הרשה לי להמשיך את הדוגמא שהבאת מהמורה לחיבור ולכתיבה. חשוב על שתי מורות לאנגלית. אחת ריאקציונרית מושבעת, שאיננה מעוניינת בשום דבר הקשור לשינוי חברתי. היא חושבת שכל מה שקיים הוא טוב, ושיש להשאיר את הקיים כמות שהוא. היא חושבת שהנכשלים הם האשמים בכשלונם. לעומתה, המורה האחרת יודעת שעמיתתה טועה. היא יודעת, שמבחינת האינטרסים של המוני בני־אדם, המורה הריאקציונית טועה. אך, המורה המשחררת גם יודעת שהמורה המסורתית צודקת לגמרי מנקודת־המבט של המעמד השליט.

למחנכת המשחררת גישה משלה לענייני לשון, הוראה ולמידה. היא יודעת היטב כי לשפה יש משמעות אידיאולוגית. כי לשפה יש קשר ליחסים בין מעמדות בחברה. זהותו ועוצמתו של כל מעמד חברתי מתבטאות בשפה השגורה בפי חבריו. והמחנכת המשחררת גם יודעת שהתקן השולט בשפה כיום הוא מאוד אליטיסטי, שכן הוא התקן של הכוחות השולטים בחברה. ואם מורה משחררת רוצה ללמד בדרך מועילה, היא חייבת לשלוט היטב בקריטריונים שלפיהם מעריכים שפה. מדובר בקריטריונים לשוניים, קשה מאוד לאנשים פשוטים, בעלי רקע כלכלי נמוך, לעמוד בהם. מורה

משחררת לא תאשים את תלמידיה על שהם משתמשים בלשון המוגדרו
כלא תקנית, או על שהם מתקשים בשימוש לשוני תקני. מפני שהמור
המשחררת מבינה את האליטה ואת הרקע הפוליטי של הלשון התקני
ולכן, במקום לגנות את התלמידים והתלמידות על הפער בין שפתם שלה
לבין צורות הלשון השליטות, המורה המשחררת עובדת איתם כך שירכש
שליטה בשפה התקנית.

איירה: האם אתה אומר שהלשון התקנית היא מיומנות הדרושה לעבוד
מיומנות חברתית שהתלמידים והתלמידות מוכרחים לרכוש? האם המו
המשחררת חייבת ללמד שימוש תקני בשפה?

פאולו: כן. המורה המשחררת חייבת לראות את בעיית הלשון מזווית־רא
זאת. אמנם, מה שנקרא "תקני" הוא, לאמיתו של דבר, מושג אידיאולו
עד מאוד. אך חייבים ללמד לשון תקנית — תוך כדי מתיחת ביקורת
השתמעויותיה הפוליטיות.

האם זכאית המורה המשחררת שלא ללמד לשון תקנית? האם עומ
לה הזכות לומר: "אני מהפכנית, ולכן אינני מלמדת אנגלית טובה"? ל
לדעתי, שומה עליה לסייע לתלמידים ולתלמידות ברכישת שליטה בש
התקנית. אך, ישנו הבדל מכריע בינה לבין המורה השמרנית: בשעה שהמו
המסורתית מלמדת את חוקי השפה "המופתית", היא מחזקת את אחיז
של האידיאולוגיה השלטת בתלמידים ובתלמידות, שהרי אידיאולוגיה
חדורה בחוקי השפה הזאת. המורה המשחררת, לעומת זאת, מלמדת או
שפה תקנית כדי שיוכלו לשרוד.

איירה: אנו צריכים לגלות שיטות משחררות, אשר בה בעת שהן מגבי
את שליטת התלמידים והתלמידות בשפה התקנית ובמיומנויות טכני
הן גם מעודדות אותם לכבד את שפתם שלהם, ולבקר את טבעו הבל
שוויוני של שוק־העבודה. זוהי משימה כפולה וקשה, והיא העסיקה א
מרגע שהתחלתי ללמד בני פועלים באוניברסיטה. כלומר, כיצד לפתח ב
ובעונה אחת מיומנויות לשוניות וביקורת כנגד השליטה.

פאולו: כן. כך אני עושה בברזיל, כשאני משוחח עם מורות ומו
לפני שנה או שנתיים נשאתי את הרצאת־הפתיחה בקונגרס ברזילאי
מורות ומורים לפורטוגזית. דיברתי בדיוק על זה, על ספיגת הלשון התק
והצורה התקנית לתוך הפדגוגיה הדמוקראטית. בברזיל זוהי בעיה ק
מפני שקיים שם פער חברתי־מעמדי ענקי, בין הפורטוגזית שאני מ
לבין הפורטוגזית של הפועלים. אלה הם שני עולמות לשוניים נפר
התחביר שונה לחלוטין ומבנה החשיבה גם הוא שונה. בברזיל, ההת

בין הנושא והפועל, למשל, שונה תמיד ממעמד למעמד.

לדעתי, מורות ומורים המלמדים בשכונות עממיות בברזיל חייבים בתחילה להוכיח לתלמידיהם שהם מכבדים את לשון העם. שנית, הם צריכים להוכיח כי לשון העם היא יפה ממש כלשוננו אנו. שלישית, הם חייבים לעזור להם להאמין בלשונם־הם, שלא יתביישו בה, שיהיו מודעים ליופי הגלום בה. רביעית, מורות ומורים העובדים עם פשוטי־עם חייבים להיות מסוגלים להוכיח, שגם לצורות העממיות של הלשון יש דקדוק, אשר הם לא ידעו אותו עד כה. לשון הדיבור הרגיל כפופה גם היא לחוקים ולמבנה. לשונם קיימת, מפני שמדברים בה. אם לשונם מדוברת — הרי שיש לה מבנה. ואם יש לה מבנה — היא גם בעלת חוקים דקדוקיים. ברקע של השפה הפשוטה ישנם דקדוק בלתי־כתוב ויופי בלתי־מוכר. האליטה, כמובן, לא תטרח להסב אליהם את תשומת־לב פשוטי־העם. הבהרתו של יופי זה לתלמידים ולתלמידות מהווה קריאת־תיגר נגד שליטת הצורות הלשוניות האליטיסטיות, וממילא — נגד האליטה עצמה.

ולבסוף, מורות ומורים חייבים לומר ללומדים: "הביטו, למרות שלשונכם יפה, אתם צריכים להבין שהדרך בה מדבר אדם מעידה על מידת העוצמה שבידיו. אתם חייבים לשלוט בלשונם של בעלי העוצמה. זאת היא הדרך בה עליכם ללכת, כדי לשרוד במאבק לשינוי החברה".

תוכל לומר: "אבל, פאולו, אם תלמד את השפה התקנית, התלמיד העני או בן מעמד הפועלים עלול לספוג את האידיאולוגיה השלטת, המסתתרת מאחורי הלשון האליטיסטית!" אכן, יש סכנה כזאת, אך אין לשכוח שהאידיאולוגיה השלטת איננה מתקיימת רק באמצעות הלשון, או רק בבית־הספר. ישנן דרכים אחרות לייצור־מחדש של המבנה החברתי, והלשון היא רק מנגנון אחד בין רבים. לדעתי, אין אנו רשאים למנוע מהתלמידים והתלמידות בני מעמד הפועלים את ידיעת העקרונות של הדקדוק המקובל על המעמד השליט. בהעדר שליטה בצורות האליטיסטיות של הלשון, יתקשו עוד יותר לשרוד במאבק. בשעה שאנו מלמדים אותם את הצורות התקניות, אנו חייבים להעביר להם את המסר, שעליהם לדעת אותן לא רק כדי לשרוד, אלא מעל לכל, כדי להיאבק טוב יותר במעמד השליט.

איירה: יש בדבריך תבונה פוליטית של איש חינוך משחרר. ובכל זאת, אני מוכרח לבקר את השימוש שעשית בפועל "לשרוד". שהרי, "לשרוד" הינו מושג שמרני, הדוחף מורים ומורות, תלמידות ותלמידים לעמדת התגוננות. המלה "הישרדות" מרעילה את האווירה החינוכית בארצות־הברית, במינון הרבה יותר גבוה ממה שמתבקש. על־ידי הפחדת תלמידים ומורים ב"הישרדות" צוברים השמרנים בזמן האחרון כוח וכופים צמצום

של תוכנית־הלימודים הנסיונית והדמוקראטית של שנות ה־60. ההגזמה בדיבורים על הישרדות היא גם ביטוי לגישה פטרנליסטית מיותרת של המורים והמורות. לתלמידים ולתלמידות יש די יכולת להתמודד עם קשיי שוק־העבודה. הם יודעים היטב כי קשרים, תוקפנות, מזל, ערמומיות וחוצפה חשובים לא פחות מתעודות. הם אינם נשכרים מכך שמציגים בפניהם תמונה מבהילה של המצב, שלפיה קרייריזם הוא המפתח היחיד לאושר. פחדי ההישרדות רק מחזקים את השמרנות, מפני שהם מעודדים את הכל לחשוב על קריירה ועל תוכניות־לימוד כעל פתרון יחיד. והרי לימוד לקראת קריירה היה, מאז ומעולם, הבסיס העיקרי לתוכנית־הלימודים המועדפת על־ידי עולם העסקים.

אני אומר את כל זה מפני שבארצות־הברית נושא ההישרדות הפך ליותר מדי נדוש. אני תמיד נוהג להזכיר לעצמי, כי גדולי אמני ההישרדות בעירי, ניו־יורק, הם הג׳וקים! קראתי שבכל כמה דורות הם מולידים מין חדש, העמיד בפני חומרי־ההדברה שהדבירו את אבותיו. ג׳וקים יכולים להצביע בגאווה על כישורי ההישרדות של צאצאיהם. ועוד קראתי, שקרוב לוודאי שהג׳וקים יהיו השורדים היחידים אחרי מלחמה גרעינית. עד לפני זמן לא רב, בשנות ה־60, חשבו בני־אדם על ״גדילה״, ולא על ״הישרדות״. הישרדות ג׳וקית זאת שרתה את צרכי המימסד, בריסון תנועות־ההמונים של שנות ה־60 ובהגבלת התביעות לחלוקת העוצמה, לשוויון ולשגשוג.

כאשר תנוע המטוטלת הפוליטית חזרה ותעורר לתחיה תנועות חברתיות, הפחדים שיש לאנשי חינוך מדחיית התלמידים והתלמידות את החינוך המשחרר ייעלמו. פחדים אלה נתפרים כיום לפי המידה של השמרנות, המאפיינת את תקופתנו. אתה צודק, פאולו, בדבר הצורך להתפשר עם המגבלות של הזמן, ובדבר הצורך להחדיר למידה ביקורתית לתוך הלמידה של השימוש התקני בלשון ולתוך הלמידה המכוונת לקריירה. אבל, תקופות של שמרנות באות וחולפות בהיסטוריה. וכאשר תיסוג השמרנות, והמיליטאנטיות העממית תשוב ותעלה, תשכך גם התנגדות התלמידים והתלמידות ללמידה משחררת. האם יפגרו אז המורים והמורות אחרי תלמידיהם?

מבנה ושיטתיות בחינוך המשחרר

מבנה מול מבנה: כיתות משחררות מביאות לתמורה בסמכות המסורתית

איירה: שוחחנו קודם על הפחדים ועל הסיכונים הנלווים לתמורה. עתה עלינו לדבר על מבנה, משמעת אינטלקטואלית וסמכות בחינוך המשחרר.

מורים ומורות שואלים על המבנה בכיתה דיאלוגית החותרת לתמורה. הם מבקשים לשמוע על איפיוני השיטתיות והארגון המקובלים בה. בשל אופי ההכשרה שקיבלו, ובשל הדרישות העומדות בפניהם בבית־הספר, פועלים מורים ומורות בדרך־כלל לפי תוכנית מאוד קפדנית. תוכניות־הלימוד לכיתות הנמוכות מעוצבות לרוב במרכזים עתירי־סמכות, על־ידי קבוצות־עבודה רשמיות, הממונות על תוכניות־הלימודים, או על־ידי ועדות ממשלתיות. מורי המכללות מקבלים בירושה רשימות־קריאה רשמיות, המעצבות, ברוח מסורתית, את התכנים שעליהם ללמד. תוכניות מוכנות ותקניות אלו מותירות למורים ולתלמידים מרחב־מחיה קטן מאוד של עצמאות ושל הזדמנות ליצירה מחדש של ידע קיים.

רשויות המדינה ומערכת־החינוך שואפות לתוכנית־לימודים תקנית, שתהיה אפילו ״חסינה״ מהמורה. שער בנפשך: להוציא את המורה אל מחוץ לתהליך קביעת הידע! תוכנית־לימודים מיכאנית זו מכתיבה, לעתים קרובות, אפילו למורה, כמה עמודים יש לקרוא בשבוע, כמה מלים צריך להכיל חיבור של תלמיד או תלמידה, כמה מבחנים יש להטיל ובאיזה מרווחי־זמן, כמה ניסויים יש לערוך במעבדה, כמה שעות היסטוריה יש להורות בשליש, ועוד ועוד.

פדגוגיה שכזאת מתיימרת להיות המודל המקצועי של ההוראה. היא מתוכננת מאוד, ומעודדת למידה הניתנת לכימות, למדידה, לבחינה מדוקדקת ולהערכה מצד מפקחים וגורמי־חוץ רשמיים למיניהם. מהפכת־הנגד המינהלנית בחינוך החדירה למערכת תוכנית־לימודים שעוצבה עבור אנשי־מינהל ורואי־חשבון. המנגנון הביורוקראטי של מערכת החינוך ספג חלק עצום מכלל המשאבים המיועדים לחינוך, והוא סבור שבתי־הספר יכלו

להתנהל למופת אילו רק ניתן היה להיפטר מנוכחותם של מורים ומורות, תלמידים ותלמידות...

וכך מתהווה תופעה של "שרשרת שליטה". אנשי העסקים הגדולים שולטים בחברה בכללותה, וכמובן גם שולטים על תהליך בחירתם של פקידי הממשל, בזכות עמדותיהם באמצעי התקשורת ההמונית, בשדולות למיניהן, ובזכות תרומות למערכות־הבחירות של שתי המפלגות שלנו. יוצא שפקידי־ממשל בעלי אוריינטציה עסקית מעצבים ומפקחים על מה שקרוי מערכת־החינוך ה"ציבורית". בתי־הספר הציבוריים משליטים תוכנית־לימודים המעצבת כל דור חדש ברוח ערכי כלכלת היוזמה הפרטית. החינוך הוא איפוא מעין סוכן המסייע, בדרך בלתי־ישירה, לממש בחינוך ה"ציבורי" את האינטרסים של בעלי העסקים הגדולים. וכדי שתת־מערכת זאת תשיג את התוצאות הרצויות לאליטה, כופים פקידים של המדינה, או של הרשות המקומית, תוכנית־לימודים מיכאנית, ושולטים על עולמם של מורים ותלמידים. הם מעדיפים את הלימוד של הפקדת־ידע, מפני שכך מובטח המשך השליטה של האליטה. תיאוריית ההפקדה איננה, איפוא, מקרית, או סתם תוצאה של טעות. אין היא רק ביטוי של הצורך לדווח לרשויות על "הוראה יעילה יותר". חוסר־השוויון ועודף ההיראַרכיות בחברתנו, חברה הנשלטת על־ידי אליטה של אנשי עסקים, פשוט יוצרים תוכנית־לימודים המתאימה לאופני־השליטה שמגבוה. שרשרת זאת של סמכויות מעודדת פדגוגיה פסיבית, של הפקדה, והיא שולטת בבתי־הספר ובאוניברסיטאות בכל רחבי המדינה. גם שחיקתם של מורים ומורות היא תוצאה שלה, וכמוה אף התנגדות התלמידות והתלמידים לחינוך והסחף המתמשך במאמצי רפורמות משחררות, המתעוררות מדי פעם במוסדות החינוך עצמם.[1]

המורים והמורות נמצאים בתחתית השרשרת הארוכה הזאת, בחוליה שלפני האחרונה, חוליית התלמידים והתלמידות. כשאנו פונים אליהם ומבקשים שישקלו שיטות משחררות, הם תוהים, לעתים קרובות, אם לשיטות חדשות אלו יש דרך להתחרות בתוכנית־הלימודים הסטנדארטית. האם החינוך המשחרר הוא תהליך בלגאניסטי, משהו בסגנון "עשה זאת בעצמך", ללא הדרכה? האם הוא מתחולל באווירה של תוהו־ובוהו ושל מתירנות? שנינו חייבים, עתה, לשוחח על המבנה והארגון בכיתות דיאלוגיות.

פאולו: אני חושב שהעלית שאלה מאוד חשובה. גם אני נשאלתי זאת, לא רק בארצות־הברית, אלא גם באירופה, בברזיל ובמקומות אחרים באמריקה הלטינית. לשאלה זאת פנים מעניינות רבות, ויש לדון בהן, בדיוק בדרך בה הצגת את הדברים. כשמורים ותלמידים צעירים מציגים את השאלה, הם

מפרשים בצורה לא נכונה את הנוקשות של תוכנית־הלימודים המסורתית. הם מתרשמים מן התכנים הקבועים ומן האיפיונים הסמכותיים של הגישה המסורתית. הם רואים בחשיבה ובעשייה מיכאניסטיות ביטוי של שיטתיות קפדנית. לדידי, מיכאניסטיות איננה מבטאת שיטתיות קפדנית. תוכנית־הלימודים הרשמית, המיכאניסטית, מאופיינת בחוסר משווע של אמון ביצירתיות של התלמידים והתלמידות וביכולתם של המורות המורים!

הבה ונחזור, איירה, לתחילתה של תשובתי: כאשר תלמידים או מורים צעירים שואלים את השאלה שהעלית, בדבר מידת השיטתיות של החינוך המשחרר, או הדיאלוגי, עדות היא לכך שהם בעצם שרויים עדיין בשלב של ציות להוראות. הם עדיין אינם מסוגלים להיות אחראים לעיצובם האישי בידי עצמם. הם לא למדו, עדיין, כיצד לארגן את מה שקלטו מהספרים או מהמציאות. הם אינם יודעים, עדיין, להבין באופן ביקורתי את מה שקראו. כלומר, הם שרויים עדיין באשליה של שיטתיות קפדנית בנוסח החינוך המסורתי. הם תלויים בסמכות שהבנתה את התפתחותם. ולכן הם חושבים, באופן אוטומאטי, שהחינוך המשחרר או הדיאלוגי *איננו* בעל שיטה סדורה. וכל זאת, מפני שחינוך זה תובע מהם להיות **שותפים** בתהליך עיצובם־הם עצמם.

איירה: תלמידים ומורים הפונים לחינוך המשחרר לא רגילים ליטול אחריות אישית על לימודיהם, ולכן הם טוענים שהגישה הדיאלוגית לוקה בחוסר שיטה ובחוסר תובענות. ללימוד המשחרר שלהם, שהוא לימוד־תוך־השתתפות, קדמה היסטוריה ארוכה של לימוד ללא השתתפות. הפדגוגיה האליטיסטית הכינה עבורם את הכל מראש, כשהיא מנחה אותם־אותנו להתקדם לפי תכתיביה, צעד אחרי צעד, תוך שלילת דרכי לימוד דמוקראטיות ושלילת ההרגלים האינטלקטואליים הדרושים כדי להיות מחנכות ומחנכים משחררים. בתקופת המעבר מהרגלי הציות לפדגוגיה המשחררת, קל לטעות ולפסוק כי התנגדות לשליטה ולסמכותיות הם סימן לתוהו ובוהו. יתכן גם שרבים מאלה התוהים אם קיימת משמעת אינטלקטואלית בחינוך המשחרר, חשים באורח אינטואיטיבי את גודל המאמץ הנדרש בעת הלימוד־מתוך־השתתפות, ומתייגעים מראש למראה האנרגיה הנדרשת לשם הארת המציאות ולשם ההתגברות על מגבלות החינוך המסורתי. יתכן שהם חשים מראש את השיטתיות הרבה הכרוכה בחינוך המשחרר — ולכן הם מייחלים להליכה בדרך השגרתית, המיכאנית, הלא־תובענית. עד כה איפשרו לנו להכיר רק דרך *אחת* של שיטתיות, הדרך הסמכותית־מסורתית, המִבְנה את החינוך באופן מיכאני והמרפה את ידינו מפני נטילת אחריות לתהליך ההשתנות שלנו בתוך החברה.

פאולו: כן! כן! השיטתיות של החינוך המסורתי הינה הניגוד של נטילת אחריות. ברגע שבו אתה אומר: "ראה, אני מזמין אותך עתה ליטול אחריות!" מיד הם חושבים שאתה מייצג גישה לא שיטתית, לא רצינית. אך, מה יכולים אנו לעשות בעניין זה? אני בטוח, איירה, שעלינו להילחם באהבה, *בתשוקה*, כדי להוכיח שמה שאנו מציעים הוא משנה קפדנית *מאוד*. וכשאנו עושים זאת, עלינו להוכיח ששיטתיות איננה מושג נרדף לסמכותיות, ושקפדנות איננה בהכרח נוקשות. קפדנות יכולה לדור בכפיפה אחת עם חופש, היא *זקוקה* לחופש. אינני יכול להבין כיצד אפשר להיות קפדני מבלי להיות גם יצירתי. ולדידי, קשה להיות יצירתי מבלי להיות גם חופשי. כי הרי, כשאינני חופשי, אני יכול רק לשנן את מה שאומרים לי.

אני חושב שעלינו להיות סובלניים, ולהבין שהתהייה על מידת השיטתיות של החינוך המשחרר אינה נובעת מרצון לפגוע בנו. היא באמת מבטאת את סקרנותם של המורות והמורים הצעירים. ואולם, אם לא נהיה מסוגלים להוכיח שהגישה הדיאלוגית היא רצינית, תובענית וקפדנית, ושהיא מחייבת בדיקה מתמדת של השיטה, אם לא נהיה מסוגלים להוכיח את כל זה בפועל, ולא בדיבורים בלבד, אני חושש שנכשל במשימתנו.

איירה: מורים ותלמידים מורגלים לדרך מיכאנית של חינוך, ודרך זאת נתפסת כדרך הבלעדית של מקצועיות וקפדנות. גישה מיכאנית זאת משתיקה ומנכרת את התלמידים והתלמידות, שכן, לפי מחקרו האחרון של Goodlad, פחות מאחוז אחד של הזמן בכיתה מוקדש לדיון פתוח וביקורתי, ובפחות משלושה אחוזים של שעת־הלימוד מורגשת נימה רגשית כלשהי.[2] הנסיון להגשים חינוך בדרך אחרת מזו של "המורה המדבר", הוא מוגבל ביותר. הרשויות מצוות על תוכנית־לימוד סטנדארטית. לכל מקצוע ומקצוע שפה משלו ונושאים משלו. ההשקפה הרשמית אומרת שבכל כיתה או קורס ניתן למדוד באופן כמותי את ההישגים. בעזרת מבחנים ומדידות למיניהן יכולים אנשי הרשות להחליט אם ההשקעה הכספית בקורס היתה מוצדקת אם לאו, רווחית אם לאו, יעילה אם לאו. וכך הם גם יודעים אם שעת־הלימוד נוצלה כראוי, ואם המורה ראוי או אינו ראוי לשכרו. כמות מסויימת של מידע מופקדת בידי מספר מסויים של תלמידים ותלמידות, במהלך יחידת זמן מוגדרת. זה מה שזוכה לכתר של "שיטתיות", זה מה שמוגדר כהוצאה נבונה של כספי בית־הספר, זה מה שמוגדר כהוראה נכונה המצדיקה את שכרה. הרי לך ערכי תרבות־העסקים שמאחורי מסורת "השיטה הסדורה".

הפנמנו את צורות הלימוד המסורתיות, את הארכיטקטורה המיושנת של הפקדת הידע ואת ההרגלים הסמכותיים של "דרך מורה" בכיתתו. לכן,

פאולו, אני חושב שאין להסתפק בביקורת הרשויות המוסמכות, שמורים ותלמידים כה רבים מרגישים מדוכאים על־ידם. יש להגדיר את השיטתיות היצירתית של הדיאלוג, על־מנת שנוכל לחוש בטחון בבואנו לנקוט בחינוך המשחרר. ובעשותנו זאת, עלינו לזכור תמיד כי בעלי־הסמכות הנעלמים, אלה אשר ציוו עלינו את תוכנית־הלימוד המסורתית, החדירו את ישותם אל תוכנו, וכי עתה שומה עלינו להגלותם מתוכנו.

בשנות ה־60 היו ניסויים שהניבו, במספר מקרים, הוראה מתירנית ובלתי־מובנית. דימוי זה של מתירנות נתן פתח לאליטיסטים ולשמרנים, כאחד, לטעון כי יצירתיות, התנסויות חדשות ופרידה מהמסורת פירושם העדר רצינות וקפדנות. רקע היסטורי זה מחייב עתה את שנינו להבהיר שחינוך משחרר איננו חינוך מתירני ואיננו חינוך בלתי מכוון.

אני גם מהרהר במגבלות החלות עלינו כעת, ברגע זה שאנו יושבים ומשוחחים כאן. אחת מהן היא שאין אנו מסוגלים להציע לכיתתו של *מישהו אחר* תוכנית־לימוד מסויימת, שתתאים לו ולתלמידיו. שהרי אם כך נעשה, נפגע ביצירתיות של הפדגוגיה שאנו מאמינים בה. התרבות המשחררת חייבת להיות מעוגנת בתנאים הממשיים של האנשים היוצרים והיוצרים־מחדש את חברתם. ולכן, תוכנית־הלימוד המתהווה מיום ליום איננה יכולה להיות תוכנית המוצעת על־ידי מישהו זר, המשגר אותה מבחוץ וכופה אותה על הכיתה. מה שאנו יכולים לעשות הוא לספר על תהליכי הלימוד שלנו עצמנו, ועל דרך ההוראה שאנו עצמנו נוקטים בה, ולהציג את יתרונותיהם.

שיטתיות יצירתית דמוקרטית וישירה

פאולו: אומר דברים אחדים בנושא זה. לפני שבועיים בילית סוף־שבוע מאוד מעניין באוניברסיטה אוטונומה, במקסיקו סיטי. שלושה ימי עבודה עם 25 פרופסורים רציניים ומוכשרים ביותר. בכל יום שוחחנו במשך כארבע שעות, ונגענו מספר פעמים בנושא שהעלית: הקפדנות והשיטתיות שבגישה הדיאלוגית. פרופסור מקסיקני אחד, החושב כמונו (למעשה, מרבית המשתתפים היו קרובים לקו־המחשבה שלנו), אמר דבר מעניין מאוד. הוא אמר שהתנסות דיאלוגית שאיננה מבוססת על אחריות ורצינות, כלומר, על גישה מיומנת, היא גרועה יותר מהתנסות "בנקאית" בחינוך. ואני מסכים לדבריו ללא סייג. מנקודת מבט של התלמידים והתלמידות, מורה דיאלוגי שאיננו מיומן ואיננו רציני, גורם לתוצאות גרועות יותר ממורה רציני ושולט בחומר, הנוקט בגישה ה"בנקאית".

איירה: מה הן התוצאות של גישה משחררת בלתי אחראית?

פאולו: אהה! הראשונה והגרועה שבהן היא חוסר האחריות, חוסר אחריות אינטלקטואלית...

איירה: המתבטאת בכך שהלימוד הוא אימפולסיבי, נשלט על־ידי דחפי־הרגע ולא מאורגן?

פאולו: לימוד כזה מעיד שהידיעה היא, כביכול, "משהו שקורה"...

איירה: ככה, כמו משהו הנופל משמיים...

פאולו: ואין לקבל את זה! הידיעה תובעת משמעת! הידיעה תובעת הרבה דברים מן הלומד והלומדת. היא מייגעת אותו תוך כדי כך שהיא מביאה לו אושר. היא איננה דבר שקורה סתם כך. הלימוד איננו סוף־שבוע על חוף הים!

מחנך חסר־אחריות, המתרברב בהוראתו הדיאלוגית־כביכול, פועל כנגד החינוך המהפכני. וגרוע לא פחות — התנהגות בלתי אחראית, דיאלוגית בשמה בלבד, משכנעת את בעלי הגישה הסמכותית להמשיך ולנהוג בסמכותיות.

איירה: האם אתה סבור, שחוסר אחריות וחוסר סדר מחזקים את הסמכותיות ואף מסייעים לראותה כלגיטימית?

פאולו: חינוך מופקר שכזה נותן צידוק לשיטות המסורתיות של החינוך. לכן, איירה, אני חושב שכל האנשים המזדהים איתנו, המאמינים בחינוך משחרר לא מפני שמישהו אמר להם שהוא טוב, אלא מפני שזו בחירתם הפוליטית, חייבים להיות מחנכים תובעניים מאוד. כלומר, אסור לנו ליצור אצל התלמידים והתלמידות את האשליה שבשיעורים שלנו יהיה להם קל. אם ניצור את הרושם הזה, נימצא פועלים נגד הרעיונות שלנו.

התלמידים והתלמידות חיים בעולם של מסורת וסמכותיות, ויש אפילו מרצים הידועים כאנשי שמאל, שהם, בעצם, סמכותיים, *סמכותיים מאוד*! אינם יכולים לקבל שיטות דיאלוגיות. כן, אנשי שמאל רבים משוכנעים עד עומק נשמתם שהם קיבלו ציווי מאלוהים (למרות שהם אינם מאמינים באלוהים!) להציל את תלמידיהם, להציל את הבריות. הם סבורים *שהאמת* ידועה להם בלבד, ושתפקידם להתהלך בעולם כולו כשגרירי המהפכה, לא כדי לשוחח על ה"אמת" אלא כדי להחדיר אותה לקודקודיהם של כמה שיותר אנשים. כל אלה, ואחרים, פועלים נגדנו.

איירה: הם מבקשים להזריק לאנשים חוכמה מהפכנית.

פאולו: כן, זריקות! ולכן, אנו חייבים להכריז כי עמדתם היא עמדה ריאקציונית ולא עמדה מהפכנית.

איירה: לנו יש פדגוגיה יצירתית, המבקשת לגלות מחדש את הידע, כפי שהוא עולה מתוך הנושאים, הצרכים והשפה של התלמידים והתלמידות. אנו פועלים להארת המציאות החברתית ולחשיפתה. כיצד יכולים אנו לתאר את הקפדנות המתבקשת בתהליך זה, באופן יותר מפורט? אתה ודאי מרגיש לאן אני חותר. שהרי, למערכת החינוך הרשמית יש מגוון מפתה ומוחשי של אמצעים, האמורים להבטיח לימוד קפדני ואף מסודר ונוקשה. כגון: מבחני־גמר, תירגול, מבחנים אמריקאיים, מבדקים פסיכוטכניים, ועוד ועוד — מחסן מלא בכלי־עבודה.

אם אינך מתכנן קורס שלם מראש, ואם אינך רוצה לבדוק את התוצאות באורח מיכאני, באמצעות בחינה, כיצד תצדיק את טענתנו שהשיעור המשחרר הוא שיעור מאורגן ושיטתי? כיצד נוכיח לעצמנו, למורות ולמורים המתעניינים, למבקרינו ואפילו לאויבינו, שאנו קפדניים ושמשנתנו סדורה?

פאולו: כן, להוכיח לאויבינו קשה לנו מאוד, מפני שהם שקועים עמוק בתפיסה שלהם. הם סבורים ששיטת לימוד צריכה לשלול כל נסיון לפרש את המציאות.

איירה: כן, וכפי שאמרנו קודם, הדברים אמורים במיוחד במרצים ומרצות במדעי הטבע ובמדעי החברה.

פאולו: לדעתם, המורה, גם אם אינו טוען, ברוב ענוותנותו, שהוא מדען, חייב להפגין בפני תלמידיו שהוא אינו עוסק בפרשנות, או, חס וחלילה, בגרוע מזה: בשינוי המציאות. הם חושבים שהמציאות איננה דבר־מה שיש לפרשו או לשנותו; מותר רק לתאר אותה. וזו גישה מאוד מגוחכת, לדעתי. שכן מבחינתם של המדענים השמרניים, התובעים שיטתיות נוקשה והדוחים פרשנות, הפעולה המדעית האידיאלית מתגלמת בדמותו של מדען המעמיד חציצה של עדשת מיקרוסקופ בינו לבין המציאות והלובש כפפות, על מנת שלא יגע בדברים, לא יבוא עמם במגע, לא...

איירה: יזהם את עצמו בעובדות הממשיות של החיים.

פאולו: כן. לא לזהם את המציאות ולא להזדהם על־ידה.

איירה: אין הם מציעים שום זיקת־חליפין ביקורתית בין הסובייקט היודע לבין האובייקט העומד להיות ידוע. הם אף בוחרים במיסטיפיקציות כהסברים כלליים שקריים. למשל, שהקפיטליזם המונופוליסטי הוא "יוזמה

חופשית"; שכל אחד יכול להתקדם בחיים כמה שהוא רוצה, אם רק יתאמץ; שאם אתה נכשל הרי זו רק אשמתך שלך; שאנו נהנים מחופש עיתונות — בו בזמן שאמצעי־התקשורת ההמוניים הם מונופוליסטיים ומצונזרים[3], ועוד. וכך, בין אם מטילים עלינו לתאר רק היבטים מוגבלים של החברה, ובין אם מצפים מאיתנו להתבונן בה דרך עדשות מעוותות — אנו מנועים מלקיים יחס אמיתי, מתקשר, למציאות.

פאולו: מציאות, גורסים הם בנוקשותם, היא נתון המצריך התבוננות ולא פעולה, כאילו יכול האדם להמשיך ולהתקיים אם יסתפק בהתבוננות בלבד. ולעומתם, אנו גורסים כי בני־אדם הולכים ומתהווים ככל שהם לומדים ויודעים, משום שמעבר לעצם *הצפיה*, בני־האדם *משנים* את המציאות. לדעתי, זהו אחד ממאפייני־היסוד של השיטתיות היצירתית בחינוך הדיאלוגי. אם אינך משנה את אובייקט הידיעה תוך כדי הלימוד — אין אתה שיטתי.

השמרנים, מגיני הסטטוס־קוו, מתנגדים לשינויים דמוקראטיים מלמטה, מתחתית ההיארכיה החינוכית, ולכן אין לי עניין להוכיח להם שאני קפדן. אך עליי חלה החובה להוכיח לתלמידות ולתלמידים שאני מייצג דרך אחרת, שונה, של קפדנות ושיטתיות, אותה דרך שבה אינך מסתפק בהיותך צופה במציאות, אלא אתה *מפרש* אותה. שכן, ככל שאני עוסק באורח ביקורתי יותר במושא ההתבוננות שלי, אני מבין טוב יותר כי מושא התבוננותי עדיין *אינו הווה אלא מתהווה.* תוך כדי התבוננות אני לומד שהמושא איננו קיים בפני עצמו, אלא קשור באופן דיאלקטי למושאים אחרים, שאיתם יחד הוא יוצר כוליות. ככל שאני שיטתי יותר, ככל שהתבוננותי הופכת למשהו יותר מאשר סתם תיאור או סברה, כך אני מגיע למדרגה בה אני מסוגל לתפוס את סיבת קיומו של המושא.

זיקה שכזאת למציאות כוללת את ההבנה ששיטתיות מחייבת גם התייחסות למציאות מתוך ממד הזמן, ממד ההיסטוריה. זיקה זו מתפרשת, בראש ובראשונה, לא כעמדה אישית בלבד, אלא כפעולה חברתית. אני יודע משהו על המציאות ביחד עם בני־אדם נוספים, תוך כדי מגע איתם.

במסגרת תוכנית־הלימודים, אתה יכול לממש לימוד שיטתי שכזה באמצעות הקריאה. קריאה רצינית היא ביטוי לשיטתיות היצירתית המאפיינת כיתה דיאלוגית. התלמידות והתלמידים, כמובן, *חייבים* לקרוא. אתה, המורה, *חייב* לקרוא, לקרוא את מיטב היצירות בתחום־הדעת שבו אתה עוסק. על הסטודנטים והסטודנטיות לקרוא, למשל, את מרקס, בין אם הם דוחים את השיטה המרקסיסטית או מקבלים אותה. אין זה מתקבל על הדעת להתעלם מקיומו של מרקס, כשם שאי אפשר להתעלם מהפוזיטיביסטים,

מהסטרוקטורליסטים או מהפונקציונליסטים. אינני מקבל גישה של גזענות מדעית, שלפיה אין קוראים קלסיקונים מסויימים, המהווים חלק מהספרות הבסיסית.

איירה: כלומר, פאולו, אתה סבור שעל התלמידים והתלמידות ללמוד את הכתבים הקלאסיים, אך לא להתייחס אליהם כאל מושאים של פולחן?

פאולו: ללמוד באמת, לקרוא ברצינות, באורח ביקורתי. לזה אני קורא שיטתיות יצירתית. לדוגמא, לפני כמה שנים סיפר לי תלמיד שאחד המרצים שלו נתן רשימה ביבליוגרפית של 300 ספרים לסמסטר! אותו סטודנט אמר לי: "אני משתגע. אין לי זמן לעשות דבר מלבד לקרוא. אין לי זמן. אני מתחיל להרגיש שאני בצרות עם אשתי ועם ילדיי". אני לא מסוגל להבין דבר שכזה! עליי לומר שאינני בטוח שאותו פרופסור עצמו קרא את כל 300 הספרים. ואם קרא אותם, אינני בטוח שהבין את כולם. אבל, למרות שאני שולל את מעשהו של אותו מרצה, אין להבין מכך שאני גורס את ההיפך. כלומר, שאין צורך כלל בקריאת ספרים. עמדתנו המשחררת היא בעייתית, שכן מוטלת עלינו חובה עליונה להבהיר לסטודנטיות ולסטודנטים את *ההכרח* שבקריאה רצינית של כמה ספרים, לפחות.

בעיה אחרת, הקשורה לנושא זה (ואינני יודע אם אצלכם, בארצות־הברית, המצב דומה לשלנו, בברזיל) היא שהדור החדש של הברזילאים מגיע לאוניברסיטאות מבלי לשלוט בסוג הקריאה שהאוניברסיטאות דורשות. אמרתי "מבלי לשלוט בסוג הקריאה שהאוניברסיטאות דורשות", מפני שהם אכן יודעים לקרוא, אך בדרכים אחרות, ולא בדרך הנדרשת על־ידי האוניברסיטאות. מרבית הסטודנטים והסטודנטיות גם לא יודעים לכתוב באופן הנדרש שם. וזו בעיה. חלק מן המרצים והמרצות אומרים: "אותי כל זה אינו מעניין. תפקידי הוא ללמד את הֶגֶל. אם הם אינם מסוגלים להבין את הֶגֶל, זו בעיה שלהם, לא שלי".

אני אינני סבור כך. ראשית, מפני שאינני מאמין שהסטודנטים והסטודנטיות באים אליי לאוניברסיטה בלי שמקובלת עליהם אחריותם ללמוד לקרוא ולכתוב בדרך מסויימת. הם מודעים לאחריותם — אך יש סיבות המסבירות מדוע אחריות זאת אינה מופנמת אצל בני־הנעורים. אם אני מחנך השואף לשינוי חברתי בארצי, אינני יכול לומר לסטודנטיות ולסטודנטים: "אותי כל זה לא מעניין! אצלי אתם תקבלו אפס!" לא. אם אצליח לעזור להם, יתכן והם יבינו טוב יותר את הצורך לשנות את החברה הברזילאית. יש פרופסורים, וביניהם אפילו שמאלנים, המפגינים את למדנותם הקפדנית בכך שהם מחסלים את תלמידיהם, מסלקים אותם מהקורס.

אצלי, הקפדנות היצירתית ועמדתי הפוליטית מנחים אותי לעזור לסטודנטים

ולסטודנטיות וללמד אותם כיצד לקרוא. איך? אני עושה זאת תוך כדי קריאה משותפת בהֶגֶל! כלומר, במקום להטיל עליהם קריאה של הפרק הראשון בספר של הגל או בספר של גְרַאמְשִי, אני קורא פרק אחד איתם. במשך כל הקורס. אני קורא איתם מבלי לומר להם שאני, בעצם, מלמד אותם כיצד לקרוא, או מה פירושה של קריאה ביקורתית. בעצם אני מלמד אותם, במהלך הקריאה המשותפת, אלו דרישות עליהם לדרוש מעצמם, כדי להגיע לקריאה נכונה. כגון: שאין לעבור לעמוד הבא מבלי להבין את העמוד שבו אתה נמצא, ושאם אין מבינים מלים מסויימות, יש לפנות למילון. וכן, שאם מילון רגיל איננו עוזר לך, עליך לפנות למילון הפילוסופי, הסוציולוגי, או האטימולוגי. וכך הם לומדים שקריאת ספר כמוה כניהול מחקר מתמיד. ואני עורך את המחקר הזה יחד עם הסטודנטים והסטודנטיות.

לפני שנתיים הצעתי לקבוצה של סטודנטים וסטודנטיות לתואר השני לקרוא *שישה* עמודי טקסט מודפס, הצהרה של איכר ברזילאי. ההצהרה נרשמה מתוך רשם־קול, בידי אנתרופולוג, חבר קרוב שלי, שהקליט את שיחתו עם האיכר. תעתיק השיחה הודפס כפתח־דבר בספר שערך אותו ידיד. ששת העמודים של דברי האיכר הינם הטקסט הטוב ביותר שמצאתי בברזיל, אחרי שובי אליה בשנת 1980, ככלות שש־עשרה שנות גלות. האיכר ביקר בדבריו את החינוך בברזיל, כפי שהוא מתנהל בימינו.

הצעתי לתלמידיי שיקראו את הטקסט בבית, ושבפגישתנו הבאה נקרא אותו שוב בכיתה. כעבור שבוע נפגשנו, והתחלנו לקרוא. עמדו לרשותנו שלוש שעות, כולל הפסקת קפה. אך הפסקת הקפה לא התקיימה כלל, שכן הסטודנטים והסטודנטיות לא רצו להפסיק את הקריאה! אני התחלתי בקריאה. כשהגעתי לסימן הפיסוק הראשון עצרתי ואמרתי: "אינני יכול להמשיך, אלא אם אפסיק תחילה ואחשוב על מה שקראתי. ברצוני להבין טוב יותר את מה שקראתי. הרשו לי לחזור ולקרוא שוב את המשפט מראשיתו". חזרתי למלה הראשונה, וקראתי מלה אחר מלה. כשהגעתי שוב לסימן הפיסוק, אמרתי: "עכשיו אני מבין את זה טוב יותר. עכשיו אנסה לומר לכם איך אני מפרש את מה שמסתתר מאחורי דבריו אלה של האיכר". התחלתי לדבר על מה שקראתי, והוספתי לקרוא עוד שניים או שלושה קטעים באותה הדרך. כשהפסקתי, שאלתי: "מי רוצה להמשיך?" ואחד מהם התחיל לקרוא.

כך עשינו במשך ארבע פגישות, בנות שלוש שעות כל אחת. וכל זה כדי לקרוא טקסט בן ששה עמודים. שתים־עשרה שעות! בפגישה האחרונה, לאחר שסיימנו, ניגש אליי אחד התלמידים, פרופסור לסוציולוגיה בבית־ספר לרפואה, שלמד לתואר גבוה בחינוך, ואמר בחיוך: "פאולו, אני רוצה להגיד לך משהו. לפני חודש, כשהצעת לקרוא טקסט זה, קניתי אותו ובלילה שלפני

פגישתנו הראשונה קראתי אותו, תוך עשרים דקות. אמרתי אז לעצמי: אני מת לדעת מה יעשה פאולו עם הטקסט הזה מחר. שהרי הפגישה תימשך שלוש שעות. כיצד ימלא אותן סביב טקסט זה, שאני סיימתי לקוראו בעשרים דקות? עכשיו, אחרי שבילינו שתים־עשרה שעות בקריאת הטקסט, הגעתי למסקנה שעד היום לא ידעתי כיצד לקרוא". תלמידה אחרת, סוציולוגית במקצועה, הראתה לי מחברת מלאה בהערות שרשמה תוך כדי הקריאה שלנו. הרושם שלי הוא שאחרי התנסות זאת יהיה קל יותר לסטודנטים ולסטודנטיות לקרוא לבד, להבין מה פירושה של קריאה נכונה, ולהמשיך בדרך זאת בעצמם. אם אתה יכול לקרוא עם תלמידיך מדי פעם פרק אחד בדרך זאת, להציב בפניהם אתגר, ואחר־כך להציע פרקים נוספים לקריאה עצמית כהכנה לשיחה איתך, זה עדיף על כפייה של קריאת 300 ספרים. שכן, כפייה שכזאת מושתתת על אמונה אפיסטמולוגית מאוד מאוד בעייתית, והיא: שאם אתה מתעקש על השגת דבר־מה — סופך שתשיג אותו. אלא שה"ידיעה" איננה שייכת לקטגוריה זאת. אין היא מושגת רק בזכות עקשנות, ואין היא תוצאה סופית של תרגול בלבד.

האם אתה מבין, איירה, מה קשה המשימה העומדת בפנינו?

איירה: כן, קשה עד מאוד. מחר גיסא אנו רוצים שהקורס המשחרר, ה"מאיר", יהיה רציני, ומאידך גיסא — עלינו לפתח הרגלים של אחריות אינטלקטואלית בתוך אווירה תרבותית שאיננה מעודדת תלמידים ותלמידות להיות ביקורתיים. הללו מורגלים דווקא לתפיסה המוטעית של "קפדנות", ללימוד מיכאני ולשינון. ואילו אנחנו מנסים לעודד שיטתיות ביקורתית במסגרת של פדגוגיה הקוראת לתלמידים ולתלמידות ליטול לידיהם את מלאכת ההכוונה. כלומר, לכוון את ההכוונה העצמית. ולא רק זאת, אלא שהכיתה המשחררת שואפת לקלוט נושאים וחומרים מתוך ההקשר החברתי הסובב, לעורר זיקה ביקורתית כלפי המציאות. יתרה מזאת: אנו אף מנסים להתייחס בכבוד לטקסטים אשר אינם נלקחים ברצינות בחינוך המסורתי. כדוגמת הטקסט הפוליטי־ביקורתי של האיכר שסיפרת עליו, אותו לימדת לצד טקסטים קלאסיים בחינוך, שנכתבו על־ידי פרופסורים. הסיפור שסיפרת על לימוד הקריאה מתאר מצב שבו *המורה למד עם התלמידים והתלמידות*, מבלי שידע מראש את תוצאות הלימוד. הוא יצר מחדש את הידע במהלך השיעורים, יחד עם התלמידים והתלמידות. זהו מצב מורכב של למידה. הרגלי הלמידה עצמם הוקנו תוך כדי תהליך הלימוד. מושא הלמידה עבר שינוי. היחסים בין המורה לבין תלמידיו עוצבו מחדש. ונוצרה זיקה ביקורתית בין המשתתפים בקורס לבין המציאות. כל התמורות הללו נבעו ממקור אחד: הלימוד המדוקדק של דברי האיכר. בשיטה הזאת, התוצאה

הסופית איננה יכולה להיות ידועה מראש, שלא כמו אצל הפרופסור הבוחן שינון של 300 ספרים שברשימת הקריאה. באירועים שלנו מתבטא המבחן הסופי בשינויים המתחוללים בסטודנטים ובסטודנטיות כתוצאה של המפגש עם החומר — שינויים ביחסם ללימוד ובמידת מעורבותם החברתית. זאת משמעותה של השיטתיות היצירתית של החינוך המשחרר.

הדקדקנות, שאפיינה את יחסך לטקסט הקצר, הזמינה את הסטודנטיות והסטודנטים להפוך לקוראים ולקוראות ביקורתיים של טקסטים ושל המציאות. עשית משהו המבשר פריצת־דרך, הפיכת החינוך למין מחקר חברתי, תוך כדי הלימוד בכיתה. חינוך איננו מתבטא בגמיעה מהירה של ספרים לאין־ספור. חינוך הוא תמורה ביחסים שבין תלמידים ותלמידות, מורה, בית־ספר וחברה.

בחינוך כיום, שלטת מסורת אליטיסטית חזקה המביטה תמיד אחורה, אל תור הזהב השמרני, מתוך מטרה להגדיל את מספר הספרים שעל הסטודנטים והסטודנטיות לקרוא ואת מספר העבודות שעליהם לכתוב. באותו עבר שבעיני־רוחם, רשימות הקריאה היו כולן בנות 300 ספרים כל אחת. אלה הסוגדים לרוח העבר סבורים שהרמה יורדת, והם מגיבים בדרך סמכותית: להיות קשוח כלפי מורים ותלמידים ולהשתמש בקריאה ובכתיבה כבמכשירים לענישה ולאכיפת משמעת. אידיאולוגיה שמרנית זאת זוכה כיום, בארצות־הברית, לביקורת מצד חוגים פרוגרסיביים שונים.[4] הולכת ומתחזקת התפיסה שלפיה תוכנית־הלימודים הסמכותית והעמוסה לעייפה היא עצמה מהווה מכשול ללמידה.

העניין איננו בהפחתת מספר הספרים שברשימה, כדי שלתלמידים ולתלמידות יהיה זמן לשנן יותר טוב את מה שהם קוראים. למידה איננה אולימפיאדה של זיכרון. מטרתנו היא להפוך את החשיבה הביקורתית לפעילות הלימוד הבסיסית. היעד הוא למנוע את פעולת הרפרוף מעל למלים במאמץ העילאי להגיע לסוף רשימת הקריאה. למנוע את הריחוף השטחי מעל בעיות החברה. קיצוץ סתמי ברשימת הקריאה לא יביא לביסוס פדגוגיה ביקורתית.

אני שומע הרבה מורות ומורים הטוענים שהם נתונים במירוץ מתמיד "להספיק את החומר", "לכסות את הנושא", "להעביר לפחות את המינימום" וכו'. הם לחוצים, מפני שעליהם להשתמש בספרי־לימוד מוגדרים וללמד נושאי־חובה לפי סדר קבוע מראש. וכל זה בכיתות רבות מדי, המאוכלסות בתלמידים ותלמידות רבים מדי. ובסוף השליש נערכות הבחינות, והקורס הבא מתבסס על מה ש"הועבר" בקורס הקודם — ולא על ה"הספק" הממשי. מורים ומורות הסוטים מנוהל זה חוששים לתדמיתם. הם דואגים שמא ישיגו תלמידיהם תוצאות גרועות בבחינות, או יפגרו בקורסים הבאים. הם

דואגים לפגיעה בשמם הטוב כמורים. הם חוששים מפיטורין.

הדוגמא שהבאת לקריאה קפדנית של חומר לא שגרתי ומצומצם בכמותו, מסמלת את המאבק בעוף־הטרף של תוכנית־הלימוד הרשמית, המרחף מעל ראשי המורים והמורות.

שיטתיות היא העמקה ושינוי: הבנה לעומת שינון

איירה: בסיפורך הזכרת סטודנטית שרשמה במחברתה עשרות דפים תוך מהלך הקריאה בטקסט הקצר של האיכר. זהו תוצר מוחשי של תהליך הלימוד. תוצאה מוחשית, המעידה על השפעת הלימוד. מורים ומורות מרבים לשאול אותי על התוצאות והתוצרים של ההוראה המשחררת. מה תוכל להוסיף, כדי להדגים תוצרים סופיים? מה יכול להעיד כי התהליך המשחרר הוא יצרני, בונה ושיטתי? הם מבקשים הוכחות מוחשיות.

פאולו: כן, כן, הנושא חשוב. בברזיל קרה לא פעם שקיבלתי בסוף הסמסטר עבודות ברמה כה גבוהה של ביקורתיות ויצירתיות, עד שביקשתי מאותם תלמידים ותלמידות שיתנו לי עותקים של עבודותיהם. כמה מעותקים אלה נמצאים עתה במרכז החינוכי שהקמנו בסאו פאולו, והם מקוטלגים לפי שמות המחברים, כדי שתלמידים ותלמידות אחרים יוכלו לעיין בהם. אתה יכול למצוא בעבודות אלו ניתוחים ביקורתיים מעניינים מאד.

אבל עליי להוסיף ולומר שאם נרצה למדוד את יעילותו של קורס כלשהו על־ידי מדידת הידע שהוקנה, בסנטימטרים, אנו צפויים לכישלון. ידע לא ניתן למדוד בסרגל. לומר, למשל, שהיום הספקנו בכיתה שבעה מטרים של דעת! אני חוזר ואומר: השאלה היא, האם הסטודנטים והסטודנטים בשיעור נתון, למרות שלא קראו 300 ספרים, אלא קראו רק כמה ספרים, ספרים טובים, חשובים ובסיסיים, העפילו מעבר לדרגה של הבעת־דעות בלבד אודות המציאות, והגיעו לכדי הבנה יותר ביקורתית שלה. לזה אני קורא "שיטתיות קפדנית" — להתעלות מעבר לרמה של סברות אל רמה של הבנת סיבת הקיום של העובדות.

איירה: רבים יסכימו איתך. מורים ומורות רוצים שתלמידיהם יעמיקו מעבר לעובדות הגלויות, אלא שהיקף רשימת־הקריאה מסכל את כוונותיהם. אך גם התוכן של הספרים מונע יחס רציני. ספרי־הלימוד והמאמרים כתובים בלשון מלאכותית ומקושטים בדימויים פוליטיים מעוותים, המונעים התוודעות אל עימותי־הכוח האמיתיים הקיימים בכל תקופה, מקצוע או נושא. אם תצומצם רשימת הקריאה, תהיה זאת בשורה טובה למורים ולמורות. אך

אז יגלו שעליהם לאתר נושאי לימוד וטקסטים היכולים לעודד את פיתוח החשיבה הדינאמית של התלמידים והתלמידות.

כשאני נוסע ברכבת התחתית של ניו־יורק אני נוהג לשוחח עם תלמידי תיכון או עם סטודנטים וסטודנטיות, הסוחבים ספרי־לימוד, או עומדים וקוראים בהם. אני שואל אותם לדעתם על הטקסטים. הם מתלוננים על הכמות ואפילו על המשקל של הספרים. תלמידי האוניברסיטאות קובלים על מחירי הספרים. תעשיית ספרי־הלימוד בארצות־הברית היא תעשיה של מיליארד דולר בשנה. כל ספר לימוד שוקל חצי קילו חכמה, ויש בו ידע בערך של שלושים דולר! רק מעטים מבני־שיחי מספרים על חדוות־לימוד של חומר לעוס זה, בהיסטוריה, במדעים או בלימודי החברה.[5] בעבר היה עוביו של ספר אחד כזה כשני סנטימטרים, אחר־כך עלה לארבעה, ואף ליותר. גופי־הדעת מתרחבים. בעתיד יהיו ספרי־הלימוד הרי־דפוס ענקיים, שיהיה צורך בעגלות כדי לגרור אותם לאורך מנהרות הרכבת התחתית של ניו־יורק! שני תלמידים יצטרכו לסחוב ספר אחד לבית־הספר, כשהם נושאים אותו משני צדדיו. הם יתחילו לקרוא בו בבית־הספר התיכון ויסיימו את הקריאה לעת פרישתם לגימלאות...

כשאנו מציעים הפחתה במידת האינפורמציה המועברת בכיתה ובספרי־הלימוד, לטובת בדיקה קפדנית של חומר המציב בעיות חברתיות, אנו מייחלים להישגים משמעותיים יותר מאלה שתוכנית־הלימודים הנוכחית משיגה. רשימות־הקריאה הארוכות של היום אינן מפתחות תשוקה לביקורתיות. אין להן זיקה לנושאים הקשורים לחיים הממשיים. תלמידיי אינם מדברים אנגלית של ספרי־הלימוד או של המורות והמורים. הנושאים המעניינים אותם קשורים למין, לחיי המשפחה, לכסף, לעבודה, למזון, לספורט, להתבגרות, למוסיקה, לסמים, לבטחון ברחוב, למכוניות וכיוצא בזה. התלמידים והתלמידות יודעים היטב שלבית־הספר, שבעצם היה צריך להיות המקום המובהק שבו מתרחשת למידה, יש מעט מאוד מה לומר על הדברים המעסיקים אותם. הדברים שבית־הספר אומר אינם כוללים את האמירה שלהם! על כן קל להבין מדוע הופכים התלמידות והתלמידים לאנטי־אינטלקטואלים.

הצעירות והצעירים בבתי־הספר בארצות־הברית בטוחים שכמעט כל נושא שיובא לכיתה על־ידי מורה יהיה בלתי־רלבאנטי לחייהם. הם שואלים את עצמם האם יוכלו לסבול את זה. אין להם כל ציפיה להשראה, שתגרום להם להתעניין בחומר. לכן אין זה מספיק להציע להם לקרוא פחות. שכן כבר עתה, כל דבר אחר שהם יכולים לעשות — החל מזלילת המבורגר וכלה בהחלקה על סקטים — מושך אותם יותר מאשר בית־הספר. אמנם, יש להציע הפחתה בכמות החומר, אך חשוב לא פחות מזה לבחון את דרך

הצגתו של החומר. אלה שני נושאים גורליים. וצריך להתמודד גם עם הדעה הרווחת לפיה מורה הדורש פחות חומר, דורש גם פחות לימוד.

פאולו: אני זוכר אירוע שהתרחש כשלימדתי באוניברסיטה של ג'נבה. עם סיום הסמינריון, התיישבנו כולנו להעריך אותו. אחד הסטודנטים העיר כלפיי הערה ביקורתית מעניינת מאוד, הקשורה לנושאים שזה עתה העלית, איירה. "פאולו", הוא אמר, "היום, לאחר התנסותנו המשותפת בסמינר, יש לי משהו שלילי לומר לך. אני חושב שביקורתי הכרחית, ואני מקווה שהיא תעזור לך". אמרתי: "בסדר". והתלמיד המשיך: "ראה, פאולו, עשית שגיאה אחת בלבד, אבל שגיאה רצינית, בעבודתך איתנו. כשהגעת לכאן, בתחילת הסמסטר, חשבת שאנחנו מוכנים ליטול אחריות לעיצוב עצמנו, יחד איתך. אך לא היתה לך כל זכות לחשוב כך. אתה הנחת משהו בלתי בדוק".

והוא הוסיף ואמר: "ומה בעצם עשית? התאבדת לנגד עינינו, כמורה. במקום זה, היה עליך לחשוף את עצמך לרצח בידינו. אנחנו היינו הורגים אותך, כי היית המרצה היחיד שנולד־מחדש כתלמיד, בשעה שהוא כבר פרופסור. במקום זה התאבדת לנגד עינינו כמורה, והדבר יצר אצלנו תחושה של יתמות". חייכתי ואמרתי לו: "כן, אני מסכים איתך לגמרי. לא היתה לי שום זכות לבצע שגיאה שכזאת".

אני חושב שאירוע זה קשור במישרין לדברים שאמרת קודם, איירה. במצבים מסויימים, בנסיבות מסויימות, המטרה הדמוקראטית של החינוך המשחרר יכולה להוביל להתנהגות חסרת־אחריות של המורה, אם הוא גורם לתלמידים ולתלמידות, מבלי משים, לחשוב שבחינוך המשחרר מצפים מהם לפחות מאמץ. המחנך האחראי חייב לאחד באישיותו לפחות שש נשמות: להוביל כפרופסור, ללמוד כתלמיד, ליצור בדרכים שונות אווירה פתוחה, אך לעולם לא — אני חוזר, לעולם לא — אווירה של כל אחד כטוב בעיניו יעשה. לעולם לא. אווירה דמוקראטית — כן! וכך, אם ינהג באחריות, יתחילו התלמידים והתלמידות להכיר דרך אחרת. הם ילמדו מהי השתתפות אמיתית, מהי נטילת אחריות. אבל אי אפשר ללמוד השתתפות מהי, מבלי להשתתף בנטילת אחריות! אין טעם בדיבורים על השתתפות: יש להתנסות בה. בחדר הזה לא נוכל ללמוד לשחות. אנו חייבים ללכת אל המים. והוא הדין בדמוקראטיה. אתה לומד דמוקראטיה אם אתה מתנסה בה. עם גבולות, כמובן.

החופש וגבולותיו בכיתה משחררת

איירה: זוהי נקודת־מוצא המבחינה היטב בין חינוך מסורתי לחינוך משחרר. תוכנית־הלימודים הרשמית מטיפה לנו ללא הרף לדמוקראטיה, מבלי שתיתן לתלמידים ולתלמידות חופש להתנסות בה. אך, הסיפור שלך מאוניברסיטת ג'נבה מלמד שהדמוקראטיה צריכה להיות מובנית תוך התחשבות בגבולות ההתפתחות של התלמידים והתלמידות. יש למהול חופש והנחיה זה בזו בכל פעם מחדש, לפי מצבה הייחודי של כל כיתה.

כפי שהדברים נראים לי, בכיתה משחררת המורה מבקש לסגת באופן הדרגתי ממעמדו כמנחה של תהליך הלמידה, ממעמדו ככוח המוביל. ככל שהתלמידים והתלמידות מגלים יותר יוזמה ביקורתית, המורה מעודד את התארגנותם העצמית ואת השתתפותם בתכנון הלימודים. מבעלי הסמכות המסורתית, לעומת זאת, אין לצפות שיתכננו את נסיגתם שלהם מעמדות־כוח במוסד כלשהו, כולל בתי־הספר. מטרת הארגון העצמי בכיתה משחררת היא מטרה רגישה מאוד, כפי שלמדנו מהאירוע בסמינריון שניהלת בג'נבה. מורה עלול לוותר על סמכותו מוקדם מדי, ובה במידה הוא עלול לוותר עליה מאוחר מדי. שיקול־הדעת בעניין זה הוא קשה ומחייב את המורה, הרבה יותר מאשר בעניינים אחרים, לגלות כשרון פוליטי, מדעי ואמנותי, שבאמצעותו יוכל לגבש, על סמך רמזים שונים, את ההחלטה מתי וכיצד להעניק סמכות לתלמידיו.

לעומתו, המורה המסורתי שומר על סמכותו מתחילת תהליך־הלימוד ועד סופו. סמכותו נשארת קבועה. וכמוה גם המרחק הבלתי־משתנה בינו לבין תלמידיו. סמכותו חייבת להיות קבועה, כדי שמהלך הלימודים המתוכנן משיעור א' לשיעור ת' ימומש בזמן, מתוקף יוזמתו הוא. סמכותו הקבועה של המורה מונעת את היווצרותה של ביקורתיות אצל תלמידיו. המורה נאזר בעוצמה בעוד שהתלמידות והתלמידים נידונים לסבילות.

פאולו: הבט, איירה, מנקודת מבטי, הבעיה איננה בהפחתה ההדרגתית של סמכות המורה. שכן העקרון המשמש את המורה הדמוקראטי הוא שלעולם — לעולם — אין הוא מדרדר את סמכותו ל*סמכותיות*. מורה — כל מורה — לעולם יהיה סמכותי ומחזיק בסמכות. ללא סמכות קשה מאוד להגשים את החירויות של התלמידות והתלמידים. החופש זקוק לסמכות כדי לצאת לחופשי... (צוחק). אמנם, יש כאן פרדוקס, אבל זאת האמת. על כל פנים, בעל הסמכות חייב להכיר בכך שמקור הסמכות שלו הוא החופש של האחרים. ואם בעל הסמכות מתכחש לחופש זה ומתנתק מן ההכרה שסמכותו נשענת על חירותם של האחרים, אין הוא מהווה עוד בעל

סמכות, אלא הופך למייצג של סמכותיות. והוא הדין לגבי החופש: במערך דיאלקטי זה, אם הפן של החופש איננו משיק לפן של הסמכות, מפני שבעל הסמכות רוצה לוותר עליה, הופך החופש למתירנות, כלומר — חדל להיות חופש. בשני המקרים, כאחד, אין דמוקראטיה ולא משמעת ואף לא יצירתיות או יצירה דמוקראטית מחדש של החברה. לא. במקרה הראשון אנו נותרים עם כפייה, ובמקרה השני — עם מתירנות.

לכן אני משוכנע שהמחנך, בין אם הוא מחנך בגן־הילדים, בבית־הספר היסודי או באוניברסיטה, חייב לקבוע את מידת הסמכות ההכרחית שעליו להפעיל, מבלי להגזים בה, כמובן, כדי שלא ידרדר אותה לסמכותיות. לא קל לעשות את זה. קשה למצוא את מידת הסמכות הרצויה. שכן, ישנן צורות שונות של סמכותיות, לא כן? כולל הצורה השקרית והצבועה מאוד: הסמכותיות המניפולטיבית, כאשר מכנים התנהגות א' בשם של התנהגות ב'. שהרי אפשר להיות סמכותיים תוך כדי עטיפת הסמכותיות במתיקות; לממש אותה באורח מניפולטיבי, ואפילו סנטימנטאלי. אפשר לפתות את התלמידות והתלמידים להלך במשעולים "רצויים" ולרפד משעולים אלה בפרחים, ובו בזמן לקבוע מה ואיך ילמדו או ידעו. והם, התלמידות והתלמידים, מהלכים איתנו מעדנות במשעולים מרופדים אלה, מבלי שיבחינו בכך שאנו מסתירים מפניהם את מפת הטיול ואת יעדיו.

איירה: ברצוני להדגיש גם את חשיבות הניעות, המוביליות, של המורה בתהליך המשחרר. המורה לומד ומשתנה במהלך התקדמותה של הכיתה. באחד הספרים שלי[6] תיארתי מגוון של דפוסי לימוד בהם ניתן להשתמש בכיתה משחררת. המחנך המשחרר יכול להתאים את דפוסי התנהגותו בכיתה לפי המצב. המורה יכול להרצות, להנחות דיון, לארגן קבוצות־לימוד בכיתה, לפקח על עבודות־שדה מחוץ לכיתה, להקרין סרטים, להשלים נקודות־מבט שלא עלו בכיתה. כמו כן, הוא יכול לעזור לקבוצות־הלימוד למצוא חומרים, או להקצות שיעורים להצגת עבודות של תלמידים ותלמידות, וכו'. הרצון להשתנות ולנוע עם הכיתה מחייב גילוי של גמישות בבחירת דפוסי הסמכות שהמורה מפעיל. גמישות זאת מאותתת לתלמידים ולתלמידות על פתיחותו של הקורס.

ביחד, אך לא כשווים: על המבדיל בין המורה לתלמידיו

פאולו: כן, זאת היא הדרך לפתח יצירתיות בעבודת המורה. כלומר, הדגשת ההתפתחות שבמהלך עבודתו. מהלך זה אינו ניתן לקביעה מראש. הדרך

שבה אתה עובד בסמסטר אחד אינה דומה בהכרח לדרך שתנקוט בסמסטר השני.

אינני יודע אם גם אתה נשאל האם צריך לשרור שוויון בין המורה לתלמידיו. זוהי שאלה מאוד חשובה. התנסותם של התלמידים והתלמידות ב"להיות למטה" מביאה אותם למחשבה שאם אתה מורה דיאלוגי, לבטח תכחיש שיש הבדל בינך ובינם. הנה, לפתע פתאום, כולנו שווים! אלא שזה לא אפשרי, ועלינו להבהיר זאת להם. לא, לקשר הדיאלוגי אין כוח ליצור שוויון בלתי־אפשרי שכזה. המחנך ממשיך להיות שונה מתלמידיו. אולם — ומה שאני עומד לומר הוא מאוד עקרוני — אם המורה הוא דמוקראטי, ואם הוא חולם חלום של שחרור, ההבדל ההכרחי בינו לבינם לא יתבטא באנטגוניזם. ההבדל ממשיך להתקיים; אני שונה מתלמידיי — אך אינני יכול להרשות שההבדלים בינינו ייצרו ניגוד, אנטגוניזם, שהרי אני מורה דמוקראטי. אם התלמידים והתלמידות נעשים למתנגדים שלי, סימן הוא שחזרתי להתנהג בסמכותיות.

איירה: כלומר, שלא היית פתוח לשינויים.

פאולו: כן, סימן שנעשיתי נוקשה, נעול בפני הדמוקראטיה. ונקודה מעניינת: התלמידים והתלמידות נוהגים מפעם לפעם לבחון אותך בעניין זה. שהרי התנהגותם מותנית, במידה מרובה, על־ידי מורות ומורים סמכותיים. וכשאתה נכנס לכיתה ומודיע שמעתה ואילך הדברים יהיו שונים, שתינתן הזכות לחשוב, לשאול שאלות ולבקר — לא רק הזכות אלא גם החובה — ינסה אחד התלמידים (וזה נפלא!) להעמיד אותך במבחן הראשון! הוא או היא עשויים להתגרות בך ולעשות משהו המחייב בעיני המורה הסמכותי ענישה. אם תעניש אותם, תתגלה כבלתי־מהימן: יתברר כי לדבריך לא היה כל משקל. הצרה היא שגם אם לא תגיב, לא יהיה כל ערך לדברים שאמרת עם כניסתך לכיתה.

איירה: כן. הם מתוחכמים מאוד בכל הנוגע למאבק־הכוחות בכיתה.

פאולו: התלמיד והתלמידה צריכים לדעת שבמקרים מסויימים אפשר להיענש על התנהגות חופשית, כאשר זו חוצה את הגבול שמציבה הסמכות הדמוקראטית. והעונש צריך להינתן על־ידי בעל הסמכות. לדוגמא, אלזה, רעייתי, ואני, מעולם לא נמנענו מלהעניש את ילדינו, כשהיה הכרח לעשות זאת. אמנם, מעולם לא הרבצנו להם. לא היה כל צורך בזה. אך הענשנו. דיברנו איתם בתקיפות. ועם זאת, מעולם לא אמרנו "לא" מבלי להסביר ולנמק מדוע אנו אומרים "לא".

הייתי במצבים דומים נוספים. לפני שנתיים, בברזיל, בקורס למתקדמים,

העמידה אותי אשה אחת במבחן, דומה לזה שסיפרתי עליו לפני רגע. זה היה מיד ביום הראשון ללימודים. לאחר מעשה, אני בטוח שהיא ציפתה שאוציא אותה מן הכיתה, כדי להוכיח שאני לא מחנך פתוח. לאור מה שאמרתי בכניסה לכיתה לא יכולתי להוציא אותה מן הכיתה, אבל גם לא יכולתי סתם לחייך. כשסיימה את דבריה, שהיו דברי ביקורת חריפים ביותר, השבתי לה, ברצינות, עם כל סמכותי כמורה, אך לא הוצאתי אותה מן הכיתה. בסוף השליש היא זכתה לציון טוב, שכן היתה אשה מוכשרת. לא הפכנו לחברים במהלך הקורס, מפני שגם היא, לדעתי, לא רצתה בכך.

אלה הם סוגי המצבים שאתה נקלע אליהם כשאתה בוחר להיות מורה משחרר. עליך לנקוט עמדה הממזגת דמוקראטיה, חופש וסמכות. ועליך להיזהר מלהתפתות לסמכותיות, כאשר האידיאולוגיה השלטת משגרת אליך בוחן בדמותו של תלמיד או תלמידה, המציבים בפניך אתגר בשם אותו חופש שאנו מאמינים בו.

איירה: כשאני נמצא במצב של נבדק, כלומר, כשתלמידיי בודקים את מידת הדמוקראטיה בכיתה, או את טיבה של סמכותי, אני מנסה להיזכר בכל הטריקים שתלמידים ותלמידות פיתחו כדי לתעתע במוריהם. במאבק־התרבות היומי שמתנהל בין התלמידים והתלמידות לתוכנית־הלימודים הרשמית, מתמחים הללו בהטלת מצור על המורה. אני מנסה להפתיעם בתגובות הפוכות מאלו שהם מצפים להן. ובכל זאת, למרות עירנותי, מקוריותי וכוונותי הטובות, לעתים אינני מצליח, ואז אני נאלץ לבקש מתלמיד זה או אחר לעזוב את הכיתה. אינני יכול להניח להם להרוס את עבודתי, את סיכויי הלמידה בקורס, ולכן אני מבקש מהם לעזוב את הכיתה אם אין בכוונתם להפסיק להפריע. לפעמים אני מבקש מהם לצאת ולכתוב עבודה בחוץ. במקרים שכאלה, כמה מן האחרים נושמים לרווחה. אני עושה זאת רק כשאין לי ברירה אחרת. חשוב להודות שמורות ומורים רבים סובלים מאנטגוניזם, ניכור והתנגדות מצד תלמידיהם, במידה כזאת ששום פדגוגיה לא תוכל לבטל. הבעיה מחייבת טיפול מורכב הרבה יותר מזה שיכולות להציע פילוסופיה או שיטת־הוראה כלשהן.

מנסיוני אוכל לומר שהטיפול באנטגוניזם של תלמידות ותלמידים קשה במיוחד בכיתות צפופות. בכיתות קטנות קל יותר למורה המשחרר להתמודד עם הניכור של תלמידיו. קל לומר שחינוך כושל בכיתה של 40 תלמיד ותלמידה יהיה כושל גם בכיתה של 20 תלמיד ותלמידה. אך כל זה נכון רק כאשר הדברים אמורים בהוראה בנקאית, ולא בהוראה משחררת. הוראה בנקאית אכן איננה הופכת לטובה יותר אם היא מתרחשת בכיתה קטנה יותר. לעומת זאת, גודל הכיתה בשיטה ניסויית הוא בעל משמעות רבה. מספר

רב של תלמידים ותלמידות בכיתה מפחית את הסיכוי להצליח. ניסויים מחייבים סבלנות ושקט יחסי.

לכן, פאולו, אני סבור שהרעיון שהעלית, בדבר אי־השוויון הבלתי־אנטגוניסטי שצריך לשרור בין מורות ומורים לתלמידיהם, הוא חשוב מאוד. המורה שונה מתלמידיו, לא שווה להם, גם כשמדובר בכיתה בה שוררים יחסים דמוקראטיים. זהו פן נוסף של תפקידי ההנהגה שעל המורה המשחרר לבצע. המורה המשחרר, הדיאלוגי, מפותח יותר מבחינה אינטלקטואלית, מנוסה מתלמידיו בעיון ביקורתי, ומחוייב יותר לחלום הפוליטי של השינוי החברתי. אנו חייבים להכיר בהבדלים הללו שבינינו לבינם. למעשה, הבדלים אלה הם המאפשרים את מימוש רעיון השחרור. מורה השואף לקרוא תיגר על סדרי השליטה הקיימים בחברתנו, חייב להחדיר את חזונו הפוליטי למקומות שבהם עצם קיומו של חזון שכזה הוא בגדר אפשרות רחוקה. המורה שונה מתלמידיו לא רק בזכות הכשרתו להוראה, אלא גם מפני שהוא מנחה תמורה אשר לא תתחולל מעצמה, בלעדיו.

הערות

(לפרטים מלאים על מקורות שאינם מצויינים במלואם ר׳ רשימת־קריאה מומלצת)

1. לדיונים בנושא התנגדות התלמידות והתלמידים לתכנית־הלימודים הרשמית, ר׳ Giroux (1983); ניתוח של תפקיד החינוך כיעד ציבורי של הממשלה ושל אנשי העסקים מצוי אצל Willis. ‏Spring, אצל Bowles and Gintis ואצל Carnoy and Levin.
2. מחקרו של Goodlad, שנמשך שמונה שנים, כלל צפייה באלף שיעורים. עלה ממנו שרק בשלושה אחוזים מזמן השיעור הממוצע קיימת נימה רגשית, וכי רק באחוז אחד מן הזמן מתקיים דיון פתוח.
3. ר׳ Ben Bagdikian, *The Media Monopoly*. Boston, 1983.
4. לנקודת־מבט ליבראלית, ר׳ Goodlad, וכן Kohl (1969 ו־1982).
5. לניתוח המרכיב האידיאולוגי בספרי־הלימוד המקובלים ר׳ Frances Fitzgerald, *America Revised*. New York, 1979; William Griffin and John Marciano, *Teaching the Vietnam War*. Montclair, 1979; Jean Anyon, "Ideology and United States History", *Harvard Educational Review*, Vol. 49, No. 3, Summer 1979
6. ר׳ Shor, 1987, פרק 3.

מהי שיטת ההוראה הדיאלוגית

שיח משחרר: הדיאלוג משנה דפוסי תקשורת

איירה: אמרת, פאולו, שהמורה היא אמנית ופוליטיקאית כאחד. ובכל זאת, הפן הפוליטי של הפדגוגיה הדיאלוגית מובן יותר מאשר הפן האסתטי שלה. קל יותר להסביר שיטה זאת כשיטה התומכת בחופש והשוללת שליטה. כלומר, בפעולה תרבותית, בתוך הכיתה ומחוץ לה, הקוראת תיגר על הסטטוס־קוו, חושפת את המיתוסים של תוכנית־הלימודים הרשמית ושל תרבות ההמון. עתה עלינו לשוחח על דרכי עבודתה של המורה הדיאלוגית.

אני מציע שנבחן תחילה את מהותו של התהליך הדיאלוגי, ואז נגלה את המשמעות האמנותית של השיטה. רבים שואלים מהו "חינוך דיאלוגי". יש להם מושג־מה על דיאלוג. הם עצמם השתתפו בקורסים שבהם ננקטה גישה סוקראטית, כאשר, לאחר הרצאה מציגה המרצה שאלות על החומר הנלמד. אחרים מנהלים מעגלי־שיחות לא רשמיים בכיתות, כדי להפיג את האווירה הרשמית. אחדים אף מרבים לשוחח עם תלמידיהם, ורואים בכך מימוש של יחס דיאלוגי.

ולמרות זאת מרבים מורים ומורות להרצות. באוניברסיטה מרצים הפרופסורים בפני אולמות גדושים בסטודנטים וסטודנטיות, היושבים ורושמים בטרחנות גדולה את ההרצאה — או מנמנמים, או חולמים בהקיץ. אחדים יושבים ומעתיקים חומר של הרצאה אחרת, או מפטפטים עם חבריהם. לאחר ההרצאה נכנס לכיתה עוזר־הוראה, ששכרו נמוך, ותפקידו להנחות בשינון דברי המרצה או בסיכום הכתוב בספרים. ולזה קוראים "חינוך יעיל", דהיינו, קשר מזערי בין המרצה לתלמידיו. הקשר עם המרצות והמרצים שמור, כמובן, לסטודנטים וסטודנטיות הלומדים לתארים הגבוהים, או לכיתות נבחרות, וכמובן — לסטודנטים וסטודנטיות באוניברסיטאות־היוקרה, שם מושקע כסף רב בכיתות־לימוד קטנות המיועדות לבני העילית. גם בבתי־ספר יסודיים או תיכוניים של שכונות עשירות ובבתי־ספר פרטיים מציעים לתלמידים ולתלמידות כיתות קטנות, המאפשרות לקבל תשומת־לב אישית.

כל זה מעיד על הקושי לקיים דיאלוג. עצם *הזכות* לקיים שיחה ממשית היא במקורה זכות מעמדית. ככל שמוצאם של התלמיד או התלמידה ממעמד גבוה יותר, כך גוברים סיכוייהם לזכות במגע אישי עם המורות והמורים. לכל האחרים מזומנות כיתות גדושות וקבוצות־שינון, המונחות בידי מורים ומורות ששכרם נמוך. כך באוניברסיטאות הציבוריות, וכך בבתי־הספר הציבוריים, דלי־התקציב. לו היו מפנים את תקציבי הביטחון לתקציב החינוך, ניתן היה לממן כיתות קטנות יותר ולהקל על קיום דיאלוג בבית־הספר. מורים ומורות, תלמידות ותלמידים היו יכולים אז להתנסות בשיטות כמו זו שלנו, בקבוצות קטנות ובמגעים יותר דמוקראטיים.

בתנאים הקיימים — מהו המודל המוצע על־ידי ההוראה הדיאלוגית? כיצד משנה ההוראה הדיאלוגית את התקשורת בכיתה?

פאולו: תחילה עלינו להבין שההוראה המשחררת איננה טכניקה, איננה *רק* טכניקה, שתכליתה לעזור לנו בהשגת תוצאות מסויימות. אסור לנו לראות בדיאלוג מעין תכסיס שאנו נוקטים בו כדי להפוך את התלמידות והתלמידים לחברים שלנו. גישה כזאת הופכת את הדיאלוג לטכניקה של מניפולציה במקום שיהיה אמצעי להארה.

את הדיאלוג יש לראות כמשהו המתרחש בהוויה ההיסטורית של בני־האדם. הדיאלוג הוא חלק מן התהליך ההיסטורי של התהוותנו כיצורי אנוש. כלומר, הדיאלוג הוא מעין גישה, עמדה, ההופכת להכרחית ככל שבני־אדם נעשים יצורים המסוגלים לקיים תקשורת ביקורתית. הדיאלוג הוא המצב בו נפגשים בני־אדם כדי לחשוב בצוותא על המציאות שלהם, על התהוותה ועל עיצובה. ודבר נוסף: ככל שאנו נעשים ליצורים קומוניקטיביים יותר, וככל שאנו מסוגלים יותר לשנות את המציאות, כך אנו לומדים גם לדעת שאנו יודעים. וזו מעלה גבוהה יותר מאשר ידיעה סתם. שהרי, במובן מסויים אפשר לומר על הציפורים שהן יודעות את העצים, למשל. הן אפילו משדרות זו לזו. הן משתמשות במין שפה של קולות ושל סמלים. אך לציפורים אין לשון כתובה והן אינן יודעות שהן יודעות. זה לפחות מה שהמדע יודע אודותן, לעת עתה. אנו, בני־האדם, יודעים שאנו יודעים, ויודעים את אי־הידיעה שלנו כשאין אנו יודעים משהו. הדיאלוג מסייע לנו לחשוב ביחד אודות הדברים שאנו יודעים ואודות אלה שאיננו יודעים, ולפעול, מתוך עמדה ביקורתית, לשינוי המציאות.

תהליך הכרת המציאות שאותה אנו יוצרים הוא פעולה הנעשית בצוותא, במסגרת חברתית. וזאת, למרות שלתהליכי התקשורת, הידיעה והשינוי יש גם ממד אישי. אלא שהממד האישי אינו מספיק להסברת התהליך. הידיעה היא ממשות חברתית, הגם שיש לה, כמובן, ממד אישי. מהו

מעמדו של הדיאלוג בתהליך התקשורת, הידיעה והשינוי החברתי? הדיאלוג מלכד וחותם את הקשר בין הסובייקטים החושבים, הסובייקטים היודעים והחותרים להרחבת הידיעה.

איירה: הייתי מוסיף ואומר שלדיבור יש תפקיד של אישור או שלילה של הקשר החברתי בין האנשים המקיימים ביניהם תקשורת. כלומר, תקשורת איננה סתם מילוליות, סתם פינג־פונג של מלים ושל הבעות. התקשורת יכולה לאשר או לקרוא תיגר על הקשרים בין הבריות המתקשרות, על הנושא המעסיק אותן או על החברה בה הן חיות. הדיאלוג המשחרר הוא סוג של תקשורת דמוקראטית השוללת שליטה והחושפת את המציאות, בה בעת שהיא מאשרת את החופש של המשתתפים ליצור מחדש את תרבותם.

פאולו: כן, הדיאלוג מציב אתגר לשליטה הקיימת. וכך, אם אנו מסכימים לגבי מהותו של הדיאלוג, נסכים גם לכך שמושא הידיעה איננו רכושו הבלעדי של אף אחד מן הלומדים, של אף אחד מן המשתתפים. הוא איננו רכושה הבלעדי של המורה, המואילה ברוב טובה להנחילו לתלמידים ולתלמידות. מושא הידיעה, במקום שנראה בו תשורה ידידותית של המורה לתלמידיה, יש לראותו כגורם המתווך בין שני יצורים חושבים. במלים אחרות, מושא הידיעה מונח על השולחן בין שני סובייקטים יודעים, הנפגשים סביבו, ובאמצעותו, למטרת למידה משותפת.

כמובן, המורה היא אדם שצבר התנסות "גנוסיולוגית"[1], נסיון אינטלקטואלי המאפשר לה לבחור בנושא זה או אחר, להכין אותו ולהציגו לשיחה בכיתה. אבל, את מגעה הקודם של המורה עם מושא הידיעה אין לפרש כאילו מוצו כל האפשרויות, כל המאמצים וכל הצדדים שבידיעת המושא האמור.

איירה: כלומר, אתה סבור שהמורה, הבוחרת נושאים ללמידה, אמנם יודעת אותם יותר מן התלמידות והתלמידים בתחילתו של תהליך הלמידה, אך היא לומדת אותם מחדש תוך כדי הלימוד עם תלמידיה?

פאולו: זהו בדיוק העניין! אני יכול להרחיב את מה שאתה אומר ולתארו בלשון מושגית; למשל, שהמורה יוצרת מחדש את אפשרויות הידיעה שלה הודות לאפשרויות הידיעה של הלומדים והלומדות. כלומר, יכולתה של המחנכת לדעת את המושא מתחדשת בכל פעם בזכות יכולתם של התלמידים והתלמידות לדעת, בזכות יכולתם לפתח בעצמם תובנה ביקורתית.

מהו מקומו של הדיאלוג בגישה זו אל הדעת? מקומו הוא בדיוק ביצירת קשר זה, בעיצוב הזיקה האפיסטמולוגית הזאת. המושא העומד להילמד מאחד את שני הסובייקטים הלומדים, ומוביל אותם לחשוב עליו בצוותא. הדיאלוג הוא הקשר המאחד את המורה ואת תלמידיה בפעולה המשותפת

של הידיעה ושל הידיעה־מחדש של המושא הנלמד. וכך, במקום הנחלת הידיעה באורח סטאטי, כאילו היא רכושה של המורה, מחייב הדיאלוג חתירה דינאמית אל מושאי הלמידה והידיעה.

איירה: המורה יכולה לומר לתלמידיה מראש: אני יודעת את החומר, אני בקיאה במדע חקר־הימים, או שולטת ברומאן זה של אמיל זולא, או יודעת להפעיל מכשיר זה שלפנינו, או אפילו יודעת את תהליכי־הייצור של ההמבורגרים שאנו מזמינים במזנון. אבל, בתהליך הדיאלוגי אני לומדת מחדש כל נושא, מפני שאני לומדת אותו מחדש יחד איתכם.

פאולו: כן! זוהי מהותו של החינוך הדיאלוגי. אבל, אנא, בוא נעסוק שוב בנקודה בה נגענו קודם: מדוע סבורים מחנכים ומחנכות מסויימים שהשקפתנו זאת אודות תהליך הידיעה היא משונה? מדוע סבורים הם שזו השקפה שמקומה, כלידתה, בעולם השלישי? והרי החינוך הדיאלוגי מבטא עמדה אפיסטמולוגית עקרונית. הוא איננו המצאה מוזרה שמקורה בפינה נידחת ואקזוטית של העולם!

הייתי מבין לו באו אנשי העולם הראשון והעולם השלישי ואמרו לי: "ראה, פאולו, בסדר, שיטתך יפה, ובכל זאת אין אנו מקבלים אותה. וזאת מפני שלדעתנו תפקידה של המחנכת הוא ללמד את המתחנך". הייתי משיב להם: "בסדר. עמדתכם היא עמדה סמכותית. זוהי דרככם האפיסטמולוגית. אני לא מקבל אותה". סוג כזה של ויכוח מקובל עליי. אך אינני מסוגל לקבל את הדעה שהדיאלוג הוא דרך מוזרה של למידה, שמקורה בעולם השלישי. מאשימים אותי שאני עושה תעמולה באמצעים מוזרים. ולא היא. הוויכוח הוא ויכוח על אפיסטמולוגיה, לא על מעשי־כשפים שיובאו מארץ מסתורית וציורית.

ודווקא מפני שאנו עוסקים באפיסטמולוגיה אין בדעתי להכחיש שגם בשיטתנו נודע למורה תפקיד מרכזי, שהרי היא זו המשמשת כמנחה של התהליך הלימודי. ועם זאת, המורה שלנו אינה דומה לאותן מורות המתנהגות כאילו הן אדוניות־הידע. בשיטתנו, המורה מעורבת מאוד בנושאים העומדים להילמד. היא ניחנת בסקרנות נלהבת ומביאה את התלהבותה זאת לכיתה. ואז — היא ותלמידיה יכולים להאיר את המושא בצוותא.

איירה: אבל תוכל להבין כמה טורדנית היא עמדה אפיסטמולוגית זאת מבחינתה של המורה המסורתית. אינני מופתע מכך שהן מגדירות אותה כ"מוזרה". חשוב על ההבדל בין קורס מסורתי רגיל לבין קורס שבו אמנם מוסרת המרצה הרבה ידע, אך משווה ללמידה אופי של "למידה מחדש", בשל החקירה הדיאלוגית ובשל הגילוי־מחדש של החומר עם תלמידיה.

שיטת ההרצאה מציבה את המורה כסמכות המעבירה ידע קבוע־מראש לתלמידיה. הללו סופגים נוסחאות מוכנות־מראש על־ידי המורה. לעומת זאת, פתיחותה של המחנכת הדיאלוגית ללמידה־מחדש, שלה עצמה, משווה לדיאלוג אופי דמוקראטי. עוצמתה של תוכנית־הלימודים הרשמית נשענת על הרבה דברים, אך אחד מעמודי־התווך שלה הוא הידע הסטאטי, תוצרתם של מומחים. הלימוד המשחרר, לעומת זאת, הוא פעילות חברתית, אשר מעצם היותה כזאת היא מעצבת מחדש את מערכת הסמכות. בכיתה המסורתית, הסמכות מתבטאת כדפוס של ידע נתון וכהתנהגות שליטה של המורה. האם אתה יורד לסוף דעתי? האתגר של החינוך הדיאלוגי מסיר את ההילה האופפת את המורה, עושה דה־מיסטיפיקציה של כוחה, ופותח פתח לשינוי.

פאולו: כל זה נכון — אבל אין פירושו של דבר שהמורה מכחישה בתחילת התהליך את העובדה שהיא יודעת! אם תעשה זאת, היא תשקר, תנהג בצביעות. נהפוך הוא — שומה עליה להוכיח לתלמידיה את מיומנותה. ודבר שני: אינני סובר שבכל רגע, בכל קורס, בכל שליש, המורה משנה את ידיעתה בכל אחד מנושאי ההוראה. לא.

למשל — אני מרבה לשוחח עם תלמידיי על מהותו של דיאלוג, אך דבר זה אינו מביא אותי לשנות את דרך הבנתי את המהות הזאת. כל אחד מאיתנו מגיע לרמה מסויימת של ודאות כלשהי, של ודאות מדעית, לגבי נושאים מסויימים. ואנו רשאים להישען עליה. ובכל זאת, המחנכים והמחנכות הדיאלוגיים יודעים שהמדע הוא בעל אופי היסטורי. כלומר, שידע חדש מופיע כאשר הידע הקיים מתיישן. וזה קורה כאשר הידע הקיים איננו עונה עוד לצרכי השעה, איננו עונה לשאלות החדשות. לכן, עוד בעת הופעתו ממתין כל ידע חדש לידע חדש עוד יותר אשר, בבוא העת, ובאורח בלתי־נמנע, יחליף אותו. אני נוהג לומר שאילו היו המדענים צנועים באותה מידה כמו הידע עצמו, היה עולמנו נראה אחרת.

אבל ישנם גם פנים אחרים למצבים הדיאלוגיים, ומן הדין שנתאר אותם עתה: בסמינר דיאלוגי מתקיימת זיקה מיוחדת בין הסובייקטים החושבים לבין אובייקט הידיעה. איננו יכולים לעשות ככל העולה על רוחנו. כלומר, ישנן מגבלות וסתירות המַתְנוֹת את מה שמותר לנו לעשות. דיאלוג איננו מתרחש בתוך חלל ריק פוליטי. אין הוא "איזור חופשי", שבו אתה רשאי לעשות ככל העולה על רוחך. הדיאלוג מתרחש בתוך תבנית ובתוך הקשר. גורמים מַתְנִים אלה יוצרים מתח סביב השגת המטרות שאנו מציבים לעצמנו בחינוך הדיאלוגי. כדי להגשים את התמורה החברתית חייב הדיאלוג להיות אחראי, תכליתי, מתמיד, שיטתי ואובייקטיבי.

ולמרות זאת, המצב הדיאלוגי מחייב העדר סמכותיות. הדיאלוג הוא

מתח מתמיד בין סמכות לבין חירות. במצב זה ממשיכה הסמכות להתקיים, רק מפני שהיא מתקיימת בד בבד עם חירותם המתעוררת של התלמידות התלמידים. חירות ההולכת וגדלה, הולכת ומתעדנת, הולכת ומבשילה, הודות לעובדה שהסמכות והחופש חברו יחד ויצרו משמעת־עצמית.

ודבר נוסף: אין לפרש את המערך הדיאלוגי כמצב שבו כל אחד מן המשתתפים חייב לדבר! אין פירושו של דיאלוג שכל האנשים בכיתה חייבים לומר משהו, גם אם אין להם מה לומר!

איירה: דומני שאני יורד לסוף דעתך. תלמיד או תלמידה החשים עצמם לחוצים מפני שהם חייבים, כביכול, לדבר, גם כאשר אין להם מה לומר, מרגישים שהם מצויים בדמוקראטיה מזוייפת, במצב של שיחה מזוייפת. במובן מסויים יש כאן כפייה על התלמידים מצדה של מורה ההופכת את הדיאלוג לדוּגמה, לטכניקה, ולא לשיח אמיתי ופתוח.

פאולו: נכון! בדיאלוג שמורה לכל אחד הזכות לשתוק! אבל אף אחד אינו זכאי לעשות שימוש לרעה בשותפותו בתהליך התפתחותה של המשימה המשותפת.

איירה: אתה מתכוון לומר שהזכות לשתוק אין לפרשה כאילו היא כוללת את הזכות לחבל בתהליך?

פאולו: בדיוק. כאשר מישהו מנסה לחבל בתהליך רק מפני שהכיתה היא דיאלוגית ומאפשרת התערבות, יש להענישו. לא גופנית, כמובן. צריך למנוע בעדו מלהשתמש לרעה בפתיחותה של הכיתה או מלהפריע לחבריו או למורה.

למידה השתתפותית: דיאלוג ו"פדגוגיה של המצב"

איירה: אנו, כמובן, שואפים לכך שהתלמידים והתלמידות יקדמו בברכה את הכיתה הדיאלוגית ולא ישבו בה מחרישים. מנסיוני למדתי שאם מניחים להרבה תלמידים לשתוק, מסתכנים בשקיעת הדיאלוג. לכיתה דיאלוגית דרוש גרעין רחב של השתתפות, כדי לקדם את התהליך וכדי לסחוף את אותם תלמידים ותלמידות שאינם מדברים ומסתפקים בהקשבה.

לכן, הגיע הזמן שנשוחח על טיבה של "הפדגוגיה של המצב", שהיא אחת הדרכים להגביר את ההשתתפות בכיתה.

פאולו: אני חייב לחזור על משהו כדי להבהיר היטב את דבריי. בעת שהמורה מתחילה בדיאלוג היא יודעת הרבה, הן מבחינת כמות הידע שברשותה והן מבחינת היעד שהיא חותרת אליו. נקודת־המוצא של הדיאלוג היא ידיעותיה של המורה — והמטרה שאליה היא חותרת.

איירה: כן. אני מבין שאתה מבקש להדגיש את אחריות המורה כמנחה ואת המיומנויות בהן היא חייבת לשלוט, כדי שתוכל לנהל כיתה דיאלוגית.

הבעיה שאני מבקש להעלות עתה היא: כיצד מציבים מיומנות, ידע, אופקים ושליטה בשיטות־מחקר מדעיות בתוך התהליך הדיאלוגי. עוצמתה המגובשת של המורה עלולה לשתק את התלמידים והתלמידות במקום שתאפשר היווצרות של עצמאות ביקורתית בכיתה. הרעיון של "הפדגוגיה של המצב" יכול להיות לה לעזר במצב שכזה. "הפדגוגיה של המצב" יכולה להנחות את המורה לפייס בין יכולתה שלה לבין השתתפות תלמידיה.

הרשה לי לפתח את הנושא לפי מיטב הבנתי. "הפדגוגיה של המצב" מתבטאת בכך שהדיאלוג בכיתה מעוגן במצב התרבותי, הלשוני והפוליטי של התלמידים והתלמידות, בנושאים שמעניינים *אותם*. המורה המצויה מכירה בדרך־כלל נושאים הלקוחים מחיי תלמידיה. היא מביאה לכיתה שבועונים, או מקרינה סרטים ומופעי טלוויזיה. היא אף עשויה לבקש מן התלמידים והתלמידות לכתוב על אירועים שונים בחייהם. לעומת זאת, מורים ומורות הנוהגים לפי "הפדגוגיה של המצב", מגלים יחד עם תלמידיהם את הנושאים הנראים להם כבעייתיים ביותר. אנו מעגנים את הפדגוגיה הביקורתית שלנו בתוך נושאים החשובים לתלמידינו, ואשר עד כה לא נותחו על־ידם. כך אנו משיגים מוטיבציה עצמית, הנובעת מהיות הנושא משמעותי בעיניהם. בה בעת, עצם העיסוק הדיאלוגי בנושא מעניק להם ריחוק־מה ממנו, ומאפשר ניתוח שעד כה לא היה אפשרי, מעצם העדר הריחוק. אבל הפנייה אל ההתנסות האישית חייבת לכלול גם ממד כוללני, מקיף. כלומר, אין אנו עוסקים רק במוכר, אלא מנסים להבינו בתוך הקשריו החברתיים וההיסטוריים הרחבים. ההקשר הכללי של האירוע הקונקרטי והמערך הכללי שבו משובץ המקרה הפרטי, מעניקים לתלמידים ולתלמידות את זווית־הראייה הביקורתית כלפי המציאות, מה שאני מכנה *התנסות מחדש חוץ־יומיומית ביומיומי*. "הפדגוגיה של המצב" לא רק משתמשת בתרבותו של התלמיד, ואף לא רק מאשרת אותו, אלא מבקשת להתעלות מעליו. כלומר, הנושאים הלקוחים מחיי התלמידים והתלמידות אינם מובאים לכיתה כטכניקה מניפולטיבית, כדרך לאשר את הסטטוס־קוו. אנו מודעים היטב לקיומה של סכנה כפולה זאת של אישור ושל מניפולציה. שהרי באמת, חומר המוכר לתלמידים ולתלמידות יכול כשלעצמו לעורר יותר התעניינות. השאלה היא האם מתעוררים התלמידים והתלמידות עד כדי קריאת־תיגר ביקורתית על החומר, והאם זוכה תגובתם לעידוד. האם החומר והשאלות הנשאלות אודותיו פותחים תהליך דיאלוגי של חקירה, שבמהלכה אנו בוחנים מחדש את הכל, עד שהחומר חדל מלהיות סתם חומר שגרתי. אנו, "הפדגוגים של המצב", יוצרים מרחק מן החומר הנתון;

אנו מפשיטים אותו מהקשריו המוכרים, ואחר־כך לומדים אותו בדרכים ביקורתיות ובלתי־מוכרות, עד שאנו מאירים באור חדש את הנושא עצמו ואת החברה בכללותה.

"הפדגוגיה של המצב" מגבשת זיקה בין המחשבה הביקורתית של התלמידים והתלמידות לבין הנסיון הממשי שלהם, ומגשרת בין מחשבתה הביקורתית של המורה לבין מחשבתם של תלמידיה. בפדגוגיה המסורתית נלמדים נושאים מוכרים בדרכים מעורפלות או מופשטות. ונושאים אקדמיים מוצגים ללא קישור למציאות. תוכנית־הלימודים הרשמית אינה מעוגנת בעולם החשיבה של התלמידים והתלמידות, או בשפה שלהם. מתח של שינוי ותמורה מתהווה רק כאשר הלימוד מעוגן במצב הסובייקטיבי שלהם, בדרך היוצרת ריחוק בינם לבין סובייקטיביות זו, כך שמתאפשרת חשיבה רחבה יותר.

בחירת נושאים מתוך תרבותם של התלמידים והתלמידות היא אפשרות פדגוגית אחת. אפשרות אחרת היא למידת נושאים אקדמיים רשמיים בדרך של קישורם למצב. כלומר, יצירת זיקה בין הביולוגיה או ההיסטוריה, הסיעוד או הכלכלה, להקשר החברתי של תלמידינו. לימוד המעוגן במצב אינו חייב להתמקד רק בנושאים מוכרים, או בנושאים "חמים" ו"מדליקים". יש ב"פדגוגיה של המצב" משהו יותר אופוזיציוני. הלימוד המעוגן במצב פירושו הצגת נושאים בעלי משמעות סובייקטיבית בתוך הקשרם החברתי הרחב, בדרך המובילה לקריאת תיגר על המגבלות המוטלות על חיינו. מגבלות אלו, המוצגות כנתונות וכבלתי־ניתנות לערעור, נתפסות, תוך כדי תהליך הלימוד, כרשת־קורים הנטווית סביב חיינו. רשת האוסרת אותנו בתוך גבולות היסטוריים, בתוך חומות פוליטיות גבוהות. אנו, בתהליך הלימוד, באים איתה במגע, מגלים את נקודות־התורפה שלה, פורצים לנו דרך החוצה. תחילה עלינו ללמוד, להיות מודעים לעובדת היותנו אסירים של הרשת. אחר־כך נוכל, באמצעות הדיאלוג, למצוא דרכים לפריצת הגבולות שרשת זו מטילה עלינו.

פאולו: אני מבקש עתה לחשוב איתך בקול רם על כמה מן הדברים שאמרת על "הפדגוגיה של המצב". אבל, תחילה, איירה, אני חושש שעליי להמריא ולרחף, לפני שאוכל לנחות על העניין עצמו...

הרבה חשבתי על העניין הזה: התנסותנו באוניברסיטה נוטה לעצב אצלנו עמדה של ריחוק מן הממשות. המושגים שאנו לומדים באוניברסיטה יכולים לפעול עלינו בצורה המנתקת אותנו מן המציאות הממשית, שאליה, כביכול, מתייחסים מושגים אלה. המושגים המשמשים אותנו בהכשרתנו האינטלקטואלית ובעבודתנו הם מופשטים מן הממשות, מרוחקים מן

המציאות החברתית. אנו הופכים למומחים במשחק אינטלקטואלי מעניין מאוד, משחק המושגים! "בַּלֶט המושגים".

אנו גם מסתכנים בכך ששפתנו תאבד את המגע עם הממשי. אנו מתרחקים ממרבית האנשים, אשר שפתם, שלא כשפתנו, מחוברת היטב לממשות. אנו, האינטלקטואלים, נוטים להתחיל כל שיח בתיאור של מושגים, בעוד שבני־אדם רגילים תמיד מתחילים בתיאור המציאות, הממשות. עד כאן הריחוף הראשון שלי מעל שאלת "הפדגוגיה של המצב", לפני שאנחת עליה ממש.

כאשר אני מתעקש על כך שהחינוך הדיאלוגי יתחיל בתפיסה של התלמידים והתלמידות עצמם את הנסיונות היומיומיים שלהם — ואין זה משנה אם מדובר בסטודנטים וסטודנטיות באוניברסיטה, או בתלמידי בית־ספר יסודי, או בפועלים, או באיכרים — הרי הטענה שלי שיש להתחיל מהתיאור *שלהם* את התנסויותיהם *שלהם*, מבוססת על האמונה שאם כך ננהג, נוכל להתחיל בממשי, בקונקרטי, בשכל הישר, וכך נגיע להבנה שיטתית של המציאות. אינני מאמין בדיכוטומיזציה, בהבחנה חדה בין שני ממדים אלה של הממשות — היומיומי מול השיטתי, או השכל הישר מול ההבנה הפילוסופית, אם להשתמש במונחים של גראמשי.[2] ידע ביקורתי או מדעי אינו נוצר סתם כך, כתוצאה של כישוף או של יד המקרה, כשהוא משוחרר, כביכול, מהצורך לעמוד במבחן המציאות. השיטתיות המדעית מקורה במאמץ להתגבר על הבנה נאיבית של העולם. המדע הוא תוצאה של מחשבה ביקורתית המופעלת לגבי הדברים המתרחשים סביבנו, במציאות — וזאת כאשר נקודת־המוצא היא תמיד השכל הישר.

איירה: ברגע שאתה מתחיל לחפש אחר הסבר מדעי לנאיביות שלך, אינך נאיבי עוד.

פאולו: כן! וכשאני כבר לא נאיבי, אני כבר לא בלתי־ביקורתי.

איירה: עשית צעד ראשון לקראת הכרה ביקורתית, לקראת הבנה שיטתית של ההתרשמויות שלך.

להתחיל במציאות, כדי להתגבר עליה

פאולו: בוא ונחזור לשאלה של נקודת ההתחלה. ראשית, אני משוכנע שמבחינה אפיסטמולוגית אפשר — אם מקשיבים לתלמידים ולתלמידות המתארים את עולמם — לצעוד עמם בכיוון של הבנה ביקורתית ומדעית של אותו עולם.

אספר לך על חבר טוב שלי בברזיל, פרופסור לפיסיקה באוניברסיטת מארסיו קאמפוס. אנו מרבים לשוחח, בעיקר כשאנו נוסעים יחד מסאו פאולו לאוניברסיטה, מרחק של כ־90 דקות נסיעה. אמרתי לו לא פעם שאני מתוסכל מפני שאינני יכול לשמוע את הקורס שלו "מאסטרולוגיה ועד לאסטרונומיה". זהו קורס בהיסטוריה של החשיבה המדעית, של השיטתיות במדע. בהשוותו את האסטרולוגיה לאסטרונומיה, הוא מנסה להבין את משמעות הארגון והשיטה במדע, בעיקר על־ידי ניתוח המרכיב ההיסטורי של המדע.

יום אחד סיפר לי: "אתה יודע, פאולו, אני נוהג לדרוש מהסטודנטים והסטודנטיות שלי בתחילת כל קורס לערוך מחקר סביבתי פשוט, במשך שבוע. אני מבקש מהם ללכת לשכונות, לשוחח עם דייגים, פועלים, איכרים וסתם אנשים ברחוב. אני אומר להם לשאול אותם כיצד הם מבינים את העולם, מהי תמונת העולם הקוסמולוגית שלהם, מה הם השמים והכוכבים בעיניהם, או מהו המרחק בינינו לבין הכוכבים. בקיצור, איך נראה העולם בעיניהם. אני מבקש מן הסטודנטים והסטודנטיות לשכוח בעת השיחות הללו את ידיעותיהם־הם בנושאים אלה, להתפשר". וכל זה נעשה במסגרת קורס בפיסיקה!

פרופסור זה לפיסיקה מתחיל ללמד את תלמידיו מדע כאשר נקודת־המוצא שלו היא החשיבה העממית אודות המציאות. כעבור שבוע, כשהסטודנטים והסטודנטיות חוזרים לכיתה, הם מדווחים על דרך החשיבה של בני־שיחם אודות שמים וארץ, הירח ועונות השנה, הגיאות והשפל. אחר־כך הם משווים דעות אלה עם דעותיהם־הם. ההנחה היא שעמדותיהם תהיינה פחות מאגיות מאלו של האדם ברחוב — ואכן, הנחה זאת מתאשרת.

אחר־כך הוא מתחיל לחשוב איתם באופן מדעי על החומר. בעיניי, דרך זו של בניית הקורס על נתונים קונקרטיים מקובלת ביותר. אבל מבקריה של הגישה עלולים להביע דאגה לגורלו של הקורס. הם עלולים לשאול מה שימוש יכול להיות לחומר שהביאו הסטודנטים והסטודנטיות מהרחוב. בעיניהם, תוכנית־הלימודים הרגילה חשובה יותר, וכמוה גם הדרך השגורה של הוראת הפיסיקה. ואני משיב להם כי הגם שאינני מתנגד לתוכנית־לימודים סדורה, אני שולל את גישתם הסמכותית ואת דרכם האליטיסטית לארגון הלימוד. אני תומך בהשתתפותם הביקורתית של תלמידים ותלמידות בחינוך *שלהם*. האם אתה מבין אותי? זכותם להשתתף, ולי אין זכות לומר שמכיוון שהם עלולים לסרב להשתתף, הריני רשאי להתבצר בעמדה שלפיה העיצוב שלהם נתון בידיי. לא! עליי להכיר בכך שתלמידים ותלמידות אינם יכולים להבין את הזכויות שלהם, מפני שהם הותנו *אידיאולוגית* לנוס מחופש, להימנע מלהתפתח באופן ביקורתי. עליי ללמוד איתם כיצד לפרוץ גבולות אלה, כיצד להימלט מן הדחייה, המופנמת עמוק בתוכם, של זכויותיהם.

איירה: הסיפור אודות הקורס בפיסיקה מלמד כיצד ניתן להתמודד עם הפסיביות המופנמת של תלמידים ותלמידות. אני מתכוון לעניין שילוחם לחקור דברים בעצמם. זו נקודת התחלה טובה. ואפשר, כמובן, ללמוד מעצם הרעיונות שהם ליקטו אודות תפיסת השמים והארץ. מחקר־המצב שערכו הסטודנטים והסטודנטיות העביר אותם מעבר לגבולות שבתוכם הסתגרו בעבר. הם קיבלו על עצמם אחריות בלתי מוכרת להם, מעבר לתוכנית־הלימודים השגרתית. הם נעשו לחוקרים פעילים לפני שהאזינו להרצאת הפרופסור. הם אף נהיו סטודנטיות וסטודנטים רציניים, שקיימו קשר רציני עם פשוטי־עם ולמדו אגב כך שתרבות העם היא נושא הראוי למחקר. יתר על כן, יש גם לקח דמוקראטי, בעובדה שהם בדקו את דיעותיהם־הם, הפכו אותן מושא למחקר, והשוו אותן עם סברות שאספו בראיונות־רחוב. הראיונות קישרו את הכשרתם האקדמית למציאות, ומנעו בעדם מלהישאר ברמת ההפשטות המושגיות שהומצאו באוניברסיטה. אני אוהב את הדוגמה שהבאת, מפני שהיא מציעה שיטה דיאלוגית לקורס במדע, אותו מדע הגדוש מצבורי־ידע כה כבירים. השאלה שאני שואל את עצמי עכשיו היא, האם יכולים אנו לומר שקורס זה בפיסיקה, אשר התחיל מגילויי אמיתות שונות, אכן העניק לסטודנטים ולסטודנטיות עוצמה?

מתן עוצמה הינו פעולה חברתית

פאולו: כן, אולי אפשר לומר כי בקורס ההוא לפיסיקה התרחש "מתן עוצמה" לתלמידים ולתלמידות. אבל מופלא בעיניי השימוש הרב שאתם עושים במושג זה: "מתן עוצמה (empowerment)". יש לכך בוודאי סיבה טובה. אבל אני חושש כי השימוש במושג מתן־עוצמה עלול להוביל אנשים למחשבה שמרגע שניתן הכוח לתלמידים ולתלמידות, הכל בא על מקומו בשלום. הכל מסתיים, נגמר, כל עבודתנו המשחררת! בתוך־תוכי יש בי רגשות מעורבים לגבי השימוש הרווח במושג זה "מתן־עוצמה".

איירה: אתה מודאג מכך שההנחה שמאחורי המושג "מתן־עוצמה" מאפשרת לנו לבחור בדרך קלה מדי של הגשמת החינוך המשחרר? שהיא גורמת לנו לראות את המורה כמעין מדליקת פנסי־רחוב — נכנסת לכיתה, מפזרת קצת אור, כאילו לחצה על מתג החשמל, ואחר־כך עוזבת את הכיתה, כמי שביצעה את משימתה. ואז היא עוברת לכיתה הבאה, מדליקה גם שם כמה מנורות, וקוראת לזה "מתן־עוצמה"?

פאולו: בדיוק. הדברים עלולים להיראות קלים מדי, בשעה שהם אינם קלים כלל. ויש גם עוד קושי: הבה ונניח שהפדגוגיה של ידידי המרצה

בפיסיקה אכן מפתחת בתלמידים ובתלמידות רמה מסויימת של עצמאות. מה שאני רוצה לומר הוא שרמה זאת של אוטונומיה אין בה די כדי לחולל בהם תמורה שתהיה מספקת כדי לגרום לתמורה הפוליטית והרדיקאלית לה זקוקה החברה הברזילאית.

איירה: תרשה לי לבדוק מעט את ההסתייגות שהעלית. אחת האסכולות של המחשבה הפרוגרסיבית בארצות־הברית שואפת לפתח את טיפוס "הלומד המכוון את עצמו". לפי פדגוגיה זאת, המורה היא מעין "מאגר משאבים" ו"מסייעת בעת דרישה", כל אימת שהתלמיד או התלמידה זקוקים למשהו. המורה אמורה להעלות רעיונות מבריקים ולפתור מצבים מסובכים כאשר התלמידים והתלמידות חשים שהם נתונים במבוי סתום. הם, מצדם, אמורים לתכנן את תוכנית־הלימוד של עצמם ולהיות אחראים לקיים אותה, תוך הסתייעות במורה בעת הצורך. בארצות־הברית ישנם מורים ומורות שיאמרו כי הלומד המכוון־את־עצמו הוא לומד שקיבל עוצמה, אדם שאינו צריך שיפקחו עליו, ישגיחו עליו, או יתנו לו ציונים. ואמנם, יכולת זאת לארגון עצמי של הלימודים מבטאת אוטונומיה אמיתית, אי־תלות בסמכות. זהו דפוס חינוך המתאים למי שאינו מקבל סמכותיות, למי שרואה באוטונומיה של הלומד היחיד אמת־מידה לדמוקראטיה ולהענקת־עוצמה.

פאולו: אבל אין זו התפיסה שלי לגבי דמוקרטיה ומתן־עוצמה! טוב שהעלית את הנושא עכשיו. התנגדותי לעמדה סמכותית אין פירושה שאני מסכים לעמדה של Lassez Faire, כל אחד יעשה ככל העולה על רוחו, עליה דיברתי קודם. אמנם, אני שולל מניפולטיביות, אך אינני רוצה לשגות ולדגול בעמדה שקרית וחסרת־קיום של חינוך־בלתי־מכוון. לדעתי, חינוך הוא תמיד תהליך מכוון, תמיד. הבעיה היא לדעת לקראת מה הוא מכוון ועם מי הוא מכוון. זו השאלה. אינני מאמין בשחרור־עצמי. שחרור הוא חוויה חברתית. החינוך המשחרר הוא תהליך חברתי של הארה.

איירה: האם לא תיתכן התעצמות־עצמית (personal self-empowerment)?

פאולו: לא, לא, לא. אם אתה מרגיש את עצמך מאוד חופשי מבחינה אישית, אבל הרגשה זאת איננה הרגשה *חברתית*, דהיינו — אינך מסוגל להשתמש בחופש שזה עתה השגת כדי לעזור לאחרים להיות חופשיים, על־ידי שינוי החברה כולה — סימן הוא שזיקתך לחופש היא אינדיבידואליסטית, שאתה מבין מתן־עוצמה במונחים אינדיבידואליסטיים.

הרשה לי להמשיך ולהעמיק בעניין זה, של מתן־עוצמה. הבה נתבונן שוב בדוגמה של הסטודנטים והסטודנטיות הלומדים אצל חברי הפיסיקאי. גם אם ירגישו עצמם בתוך־תוכם, בתום הסמסטר, כסטודנטים וסטודנטיות

מצטיינים, ביקורתיים יותר, מדעיים יותר, אנשים טובים יותר — עדיין אין בכך די כדי לחולל תמורה בחברה.

אבל עתה אני מבקש להצדיק את הכיתה הדיאלוגית של חברי הפיסיקאי, וגם את תרומתי שלי בנושא זה. למרות שמתן־עוצמה ליחיד או לכמה סטודנטים וסטודנטיות אין בו כדי לשנות את החברה כולה, הריהו תנאי הכרחי לתהליך התמורה החברתית. ההתפתחות הביקורתית של הסטודנטים והסטודנטיות היא הכרחית לתהליך התמורה הרדיקאלית של החברה, אבל היא איננה מספיקה לכשעצמה.

איירה: כלומר, הלימוד הדיאלוגי של הסטודנטים והסטודנטיות מצריך גם זיקה לאלמנטים נוספים, המהווים חלק מתהליך התמורה בחברה. אולי נשוב עתה לשאלה, למען מי וכנגד מי משתמשים הסטודנטים והסטודנטיות בחופש שרכשו זה עתה. דהיינו, כיצד מתקשר תלמודם למאמצים אחרים לשינוי החברה.

פאולו: שאלות במקומן.

איירה: זוהי בעיה חשובה ביותר בתרבות כמו זו שלי. בארצות־הברית, תפיסת החינוך כמכשיר לשינוי חברתי היתה מקובלת מאוד בשנות ה־60. אלא שהתפיסה של הענקת־עוצמה התפתחה בחברה האמריקאית בכיוון אינדיבידואליסטי, הממוקד בקידומו של היחיד.

המסורת המושרשת של אינדיבידואליזם אחראית אצלנו לדבקות אוטופית באמירות בנוסח "עשה זאת בעצמך", "קדם את עצמך", "רוץ קדימה", "התאמץ והיה עשיר" וכיוצא בזה. ארצות־הברית היא ארץ המאוהבת באדם ה"עושה את עצמו". שפע האדמות והעדרה של אריסטוקרטיה מסורתית תרמו ליצירת כלכלה מאוד דינאמית. עושרה של הארץ התבסס גם על ניצול העבדים השחורים וחיסולם של האינדיאנים. חיסול האינדיאנים פתח מרחבים עצומים בפני המתיישבים, השודדים וההרפתקנים. לדינאמיות הכלכלית של אמריקה היה משקל רב בגיבוש החינוך האמריקאי. היא השפיעה על הדגשת חשיבות ההתעצמות העצמית, ההסתמכות העצמית, השיפור העצמי — הן בחינוך היסודי והן בחינוך הגבוה. הדגשה זאת על ה"עצמי" היא שוות־הערך החינוכית להיאחזות הקפיטליסטית בקסם רעיון "היזם הפרטי", אותה תפיסה רומאנטית ההולכת ונעלמת בימינו, כשהכלכלה נשלטת על־ידי קונצרנים מונופוליסטיים ענקיים.

ארצות־הברית סיפקה הזדמנויות לבודדים פיקחיים, במיוחד ללבנים בעלי־יוזמה ולסוחרים ממולחים. החלום האמריקאי, שהיה מאז ומתמיד בלתי־מוגבל בהשוואה לאפשרויות המוגבלות־עד־מאוד לממש אותו, יצר

כלכלה חסרת־מנוחה, שהתבטאה גם בתרבות דינאמית ובמודרניזציה דרמאטית של אורחות־החיים. אי־השוויון המעמדי, הגזעי והמיני נותר בעינו, אך בכל דור ודור התרחשו שינויים ניכרים בסגנון־החיים. וכך, האינדיבידואליזם התבסס והלך בלהט המודרניזציה והגידול הכלכלי. יתר על כן, האינדיבידואליזם חוגג כאן את נצחונו גם בכלכלה ובחינוך, מפני שתנועות לשינוי חברתי זכו להצלחה מוגבלת ביותר.

האינדיבידואליזם הוא לא דבר שצנח מן הירח ישירות לארצות־הברית. ההיסטוריה היתה המיילדת שלו. ההתנסויות ההיסטוריות שלנו גרמו לכך שהרעיונות של תבונה חברתית ושל התעצמות פוליטית זכו לתמיכה קטנה מזו לה זכה רעיון היחיד המתאמץ ומצליח. יותר משהוא משמש כעמוד־התווך של הקפיטליזם, משרת האינדיבידואליזם את צרכה של השיטה להפריד ולמשול באנשים הפשוטים. האידיאל האינדיבידואליסטי מאפשר למערכת למקד את הבריות סביב תרבות מסחרית קונפורמיסטית, המנוגדת, בעצם, לאותו אינדיבידואליזם שבשמו היא דוגלת, ומצליחה להחליף סולידריות מעמדית בזהות המונית.

מעמד ומתן־עוצמה

פאולו: עתה הגיעה השעה לעסוק בשאלה הבאה: האם אפשר לממש כאן, בצפון־אמריקה, את השיטה הדיאלוגית, שמקורה בעולם השלישי? כיצד ניתן להפעיל סוג זה של חינוך משחרר כאן?

אתחיל בניסוח טענה, שהיא בעצם המשך למה שאמרת בעניין מתן־העוצמה בפעילות חברתית. דיברת על הקשיים של האמריקאי הממוצע, וגם של המורה האמריקאי, להבין את ההקשר החברתי של העוצמה, בשל האידיאולוגיה האינדיבידואליסטית, אשר כשלעצמה איננה תוצאה של הפשטה גרידא, אלא תוצר של מצבים היסטוריים ממשיים. עתה, אפליג לי מעבר לדברים שנאמרו, אך לא יותר מדי, וזאת כדי להסביר טוב יותר את התפיסה שלי בדבר מתן־עוצמה. אני מדבר על "מתן־עוצמה למעמד חברתי". לא עוצמה אינדיבידואלית, לא עוצמה קהילתית, וגם לא סתם עוצמה חברתית, אלא עוצמה מעמדית.

וכשאני מציג את הדברים כך, אני מסתכן באי־הבנה מצד האמריקאים בכלל, ומצד המורות והמורים בפרט. הם עלולים לומר שאינם מבינים כלל את האיש הזה. הם עלולים לטעון שאין להם ולא כלום עם סוג כזה של מתן־עוצמה. מדוע? מפני שדבר אחד הוא לערוך ניתוח מעמדי של אמריקה הלטינית, ודבר אחר לחלוטין הוא לעשות ניתוח דומה של המצב

בארצות־הברית. בחברה סבוכה כל כך כמו זאת הצפון־אמריקאית, קשה לערוך ניתוח מעמדי. אך אין זה אומר שהחברה האמריקאית היא חברה אל־מעמדית. ברור שישנם כאן מעמדות, אך אין הם נבדלים באופן הכמעט גיאוגרפי, הם אינם מתנגשים זה בזה חזיתית, כפי שהדבר קורה באמריקה הלטינית. לדעתי, כשמבקשים לעשות ניתוח מעמדי של החברה בארצות־הברית יש להביא בחשבון שהכלים המרקסיסטיים לניתוח זה, שהיו תקפים בעבר, זקוקים עתה לשיפוץ, כדי שיהיו יעילים בניתוח חברה כה סבוכה כמו זאת האמריקאית.

דבר נוסף שברצוני לומר הוא שלמרות שאני מבין את מתן־העוצמה במונחים מעמדיים, אינני מסכים לצמצומה של כל תופעה ותופעה למושגים מעמדיים, כשם שעושים כמה מרקסיסטים צרי־אופקים. לדעתי, יש לטפל בשאלת המעמדות בארצות־הברית בדרך המתבקשת מן המציאות בארץ זאת. צריך לעגן את שאלת מתן־העוצמה החברתית־מעמדית באופן שבו מעמד העובדים המקומי מנסח את רצונו להשיג עוצמה פוליטית, לאור התנסויותיו ולאור הדרך בה עיצב את תרבותו. מכאן, ש"מתן־עוצמה" הוא עניין הרבה יותר מורכב מאשר סתם אירוע אישי או פסיכולוגי. הוא קשור לתהליך פוליטי שבמהלכו מבטאים המעמדות הנשלטים את שאיפתם לחופש משליטה. וזהו תהליך ארוך, שהחינוך הוא רק אחת מן החזיתות שלו.

איירה: מתן־עוצמה למעמד חברתי הוא בעיה מושגית, באותה מידה שהוא בעיה חינוכית. תגובות התלמידות והתלמידים לשאלת היחסים בין מעמדות מצביעות, בו־זמנית, גם על בהירות וגם על בלבול. התודעה המעמדית איננה אחידה אצל כל התלמידות והתלמידים, או בכל הכיתות. לפעמים אתה מוצא חוסר עקביות תודעתית אצל אותו תלמיד עצמו. יש סטודנטיות וסטודנטים המדברים בגלוי על חלוקה מעמדית של עושר ועוצמה בארצות־הברית, ולעומתם יש אחרים הטוענים שאי־שוויון זה איננו עניין חשוב ומרכזי כלל. ובין אם הם מכירים בקיומם של חלוקה מעמדית, של גזענות או של אי־שוויון בין־מיני, בין אם לאו, רק מעטים מהם מרגישים שההיסטוריה מצביעה על צורך בשינוי חברתי. ובו בזמן אתה שומע מהם דברים המעידים על תחושת דיכוי, ואולי אף על גועל או אכזבה, או אפילו על ציניות, נוכח העובדה שמדינה, הטוענת שהיא דמוקראטית, רוויה עד כדי כך באי־שוויון, מירמה ואליטיזם. בכל כיתה תמצא סטודנטים וסטודנטיות היכולים להגן בלהט על החלום האמריקאי, ולצדם אחרים שיקומו ויגידו שזהו רק מיתוס חסר ממשות. אני, כמורה, צריך לשמוע את כל הטיעונים הסותרים הללו — ותוך כדי כך לתכנן פדגוגיה שתאפשר חדירה אל סבך־הדעות הזה. וכך אנו חוזרים, לדעתי, לבעיית היתרונות והמגבלות של החינוך

המשחרר. אם מצליח הקורס להאיר את המציאות, הוא מעניק עוצמה ומתחבר למאמצים האחרים לשינוי החברה. יש לזכור שקורס כלשהו אינו יותר מאשר קורס אחד מני רבים. המורות והמורים האמריקאיים נוטים לעתים לרצות בתוצאות מהירות כדי לחזק את בטחונם העצמי ואת המוראל שלהם. יתכן אף שהם חסרי־סבלנות באופן מיוחד, בגלל התרבות המסחרית והאינדיבידואליסטית שלנו, הנטייה להסקת מסקנות מהירות, השינויים הדינאמיים, הפתרונות המהירים, התחבולות המינהליות. אלא שבעיותיה של החברה לא במהרה ייפתרו, ולא בכיתה אחת. ובכל זאת, יש מידה של אצילות־נפש בחוסר־סבלנות הזה, מפני שבזכותו אנו נדחפים קדימה, נלחצים למצוא את התשובות.

פאולו: אבל, ישנה גם זווית־ראייה אחרת לשאלה זאת של אינדיבידואליזם, סביבה ופדגוגיה. אינני בטוח שתסכים איתי, איירה, כאמריקאי, אם אומר שיש לראות בסביבה, בראש ובראשונה, מכשיר, כוח היסטורי, האורג את הנסיבות התרבותיות שלנו. למשל, כמות הספרים הרואים אור בארצות־הברית בנושאים כגון "כיצד להתקדם", "כיצד להיות מאושר", "כיצד להיות מאושר ביחסי־מין", "כיצד משיגים עבודה טובה", "כיצד לרכוש חברים". אפשר לכתוב עבודת דוקטוראט מעניינת על כל הספרים היוצאים לאור בשנה אחת, בארצות־הברית, בנושאים של קידום אישי. מעניין יהיה לחקור את האידיאולוגיה העומדת מאחורי ספרים אלה. מחד גיסא, הם מעודדים את האינדיבידואליזם. מאידך גיסא, הם מציעים מרשמים קבועים ומתוכננים לכל.

איירה: אכן כך. יתר על כן, יש אופנות חדשות של שיפור־עצמי חדשות לבקרים. האדם מוצף כל הזמן בהצעות שונות — וכולן כאחת מחזקות את האינדיבידואליזם. ככל שאנו משוחחים על כך, הולכת ומתחזקת אצלי התחושה שסיסמת השיפור העצמי מפריעה לתודעה הביקורתית. האם גם לדעתך יש בתופעה צפון־אמריקאית זאת, של הדגשת האינדיבידואליות, כדי להפריע לתהליך של מתן־העוצמה החברתית?

פאולו: כן! בהחלט! ספרים שכאלה ותרבות שכזאת עומדים בניגוד למאמץ הביקורתי של תמורה ושינוי חברתי.

איירה: תאר לעצמך עד כמה מורכבת היא המשימה להציג כאן, בארצות־הברית, את רעיון מתן העוצמה המעמדית. אמריקה היתה ארץ עשירה, מאוכלסת בילידים שהטכנולוגיה שלהם לא עמדה להם בהתמודדות עם אבק־השריפה האירופי ועם החיידקים האירופיים. הלבנים גזלו את אדמות האינדיאנים וגירשו אותם. מאוחר יותר פיתחו מיליונים של עבדים שחורים

את החקלאות שלנו, ומיליונים של מהגרים לבנים עניים איישו את בתי־החרושת החדשים. תנופת־עשייה ענקית שכזאת לא יכלה להתבצע ללא קיומן של ציפיות גדולות, אך היא תבעה גם מידה גדולה של אכזריות ושל סבל. וכל הנסיון ההיסטורי הזה נשען על חלומות פרטיים של שגשוש ושל חופש — ולא על שאיפות מעמדיות, כמו באירופה או באמריקה הלטינית.

תקוות אישיות לחופש ולשגשוג, של עבדים ושל מהגרים, אך גם של בעלי־עבדים ושל בעלי־מפעלים, הם שעיצבו את פני החברה שלנו. מי שרצה להשתחרר מעבדות או מעוני מחפיר בראשית העידן התעשייתי, צריך היה להיות בעל חלומות גדולים עבור עצמו ועבור ילדיו. הנסיבות ההיסטוריות שלנו הצמיחו תביעה לתמורה ולשינוי — אך תביעה זו נשאה אופי פרטי, יחידני, רחוק מכל מסלול חברתי. אצלנו, התביעה לשינוי יצרה, בין היתר, שוק רחב לספרי "עשה זאת בעצמך", ומאידך גיסא היא אחראית לקיומם של ארגונים עממיים חלשים, שאינם מסוגלים לרסן את עוצמתם ההרסנית של המונופולים. היא אף אחראית לקשיים העומדים כיום בפני החינוך הדיאלוגי.

פאולו: אבל חשוב שתדגיש עד כמה ארץ פנטאסטית זאת, למרות כל סתירותיה העצומות, היא ארץ מלאה הפתעות. לי קל יותר להרגיש בדברים אלה מאשר לך, כי אני ברזילאי, זר המתבונן מבחוץ, בעוד שאתה אמריקאי. תהא זו שגיאה, שגיאה *גדולה* לחשוב שכל דבר בארצות־הברית הוא יציב. לא! זה בלתי־אפשרי! ראשית, מפני ששום מציאות איננה יציבה. למשל, קשה למצוא עיר כה מלאת אתגרים, כה מלאה ביצירתיות, כמו ניו יורק. מה שמקסים אותי בארצות־הברית הוא הדו־קיום בין המיתוס והמציאות, הרע והטוב, השטן והמלאך, בתרבות אחת, אחוזים זה בזה בחיוניות עזה.

באתי בפעם הראשונה לארצות־הברית בזכות אשתי, אלזה. כשהגיעה אליי ההזמנה אמרתי לה שלא אסע. מה כבר אוכל ללמוד בארץ אימפריאליסטית זאת? אלזה חייכה ואמרה לי: "כמה מלא־סתירות אתה, וכמה נאיבי. איך תוכל לחשוב שבארץ כה גדולה יש רק אימפריאליזם, שאין בה שום דבר אחר? אני בטוחה שתוכל ללמוד שם דברים רבים". השתכנעתי ונסעתי. מאז אינני חדל מלבקר כאן. אני בא בכל שנה, ותמיד אני לומד משהו חדש, כולל הלימוד עד כמה קשה ללמוד את הארץ הזאת.

איירה: גם לאדם שנולד כאן וגדל כאן קשה ללמוד את הכל. זוהי ארץ ענקית, עם הבדלים קיצוניים בין האיזורים השונים, שונות קיצונית באקלים, בגזעים, בדתות ובמעמדות. לצד הרעיון של קידום הפרט התקיימו כאן מאז ומתמיד גם תנועות שפעלו לשינוי חברתי. אמנם, האידיאולוגיה של הפרט־הדואג־לעצמו היתה תמיד ראשונה במעלה, אך היו גם תקופות של סערות

פוליטיות, שחייבו תפירה מחדש של המארג החברתי. היו כאן גלים אחדים של מאבק לשחרור האשה, עשרות שנים של מאבקים לשוויון בין־גזעי, זמנים של שגשוג לתנועות פועלים, ותקופות של רפורמות פרוגרסיביות בחינוך. ספר־שיח זה, שאנו מחברים בשיחותינו אלה, נשען על כתפי המאבקים לשוויון של שנות ה־60. אותו עידן פוליטי עיצב את השקפתי־שלי, ואת זו של רבים אחרים, בנושאים של חברה וחינוך. ישנם רגעים בהם הופך חלום החופש לחזון קולקטיבי, לרעיון שהגיעה שעתו להתממש. החלום האמריקאי האינדיבידואליסטי, האוטופיה של קידום הפרט, נספגים אז בחזון הקולקטיבי. בשנות ה־60, כשעוד הייתי סטודנט, פעלו רבים, בו־זמנית, למען שינויים ברמת היחיד וברמת החברה, כאחד. הרסטורציה השמרנית של שנות ה־70' וה־80' שמה קץ לשידוך הפוליטי הזה בין שינוי אישי ושינוי חברתי, והולידה את "עשור האני" של רייגן.

המורה כאמנית

איירה: בהמשך לשיחתנו על מתן־עוצמה ופדגוגיה, אני מבקש להעלות עתה נושא אחר, הנושא של המורה כ"אמנית". מקומה של האמנות בשינוי החינוך מעסיק אותי מאוד. אני מבקש לומר כמה דברים ולשמוע את דעתך עליהם.

כשאומרים שהמורה היא אמנית, עשויות להתעורר אי־הבנות. אמנים עובדים עם חומרים בעלי תכונות ידועות וקבועות, כמו צבעים, אבן או מוסיקה. באיזה מובן, אם כן, דומים מורים ומורות לפסלים, ציירים, מנצחים או מלחינים? דרך אחת להציג זאת היא לראות את הכיתה כחומר גמיש, אשר עוצב בעבר לצורתו הנוכחית, ועתה ניתן לעצבו מחדש בצורה אחרת. התלמידים והתלמידות, המורות והמורים הנפגשים בכיתה אינם בתוליים מבחינה חינוכית. כשאנו מגיעים לבית־הספר, או למכללה, יש כבר מאחורינו עבר חינוכי עשיר. עוד בעבר הרחוק הפנמנו את התסריט המורה לכל אחד מאיתנו איזו התנהגות מצופה ממנו. על המורה המשחררת ללמוד את התסריט הזה ואת ביטוייו בכיתה, ולבחור את הנושאים המתאימים ביותר כנקודות־התחלה של תמורה ביקורתית. על המורה להציג מחדש את החומר המייצג את תרבות התלמידים והתלמידות, או כל חומר אחר העומד להילמד. תהליך זה הוא תהליך אמנותי, תהליך של חשיפת נושאי־מפתח ושל איתור דרכי־כניסה לתודעת התלמידים והתלמידות. המורה־האמנית מצרפת את החומרים מחדש, בדרך המתאימה לחקירה ביקורתית, ומתזמרת אותם בצורה המזמינה לימוד מתמשך.

בכל כיתה וכיתה אני נזקק מחדש ליצירתיות, כדי להתאים את הפדגוגיה שלי למצב הנתון. בכל שנה וסמסטר אני מביא לכיתות החדשות תרגילים

לפיתוח היכולת הביקורתית של התלמידות והתלמידים, אשר בו־בזמן מסייעים לי להכיר אותם. גם חברך, הפרופסור לפיסיקה בברזיל, גילה יצירתיות כשביקש מתלמידיו לחקור את תודעתם של פשוטי־עם, כנקודת־התחלה בקורס לתולדות המדע. ניסוח מחדש של ידע אקדמי, כך שיספוג לתוכו את עמדתם הסובייקטיבית של הלומדים והלומדות, מחייב את המורה לגלות הרבה דמיון.

השבירה הביקורתית של החינוך הפסיבי היא אירוע אסתטי, ולא רק פוליטי. וזאת, מפני שהיא דורשת מן התלמידות והתלמידים להבין מחדש את ידיעתם הקודמת, ולהתנסות בתפיסות חדשות, כלומדים ולומדות יצירתיים, יחד עם המורה. בעצם אנו יכולים לראות את עצמנו כמחזאים, שהלא אנו כותבים מחדש את תסריט ההתנהגות השגרתי של הכיתה, וממציאים כללי־משחק משחררים. תוכנית־הלימודים היא תסריט, ולא רשימת סתמית של שיעורים וספרים. הכיתה היא במת־הופעות, ולא רק מקום לימוד. ולא סתם במת־הופעות, אלא מקום בעל ממדים חזותיים ושמיעתיים. אנו רואים ושומעים בכיתה דברים רבים. השאלה היא כיצד נוכל לכוון את המראות ואת הקולות כך שייווצר בכיתה קשב ביקורתי שהוא כיום בלתי־מוכר לתלמידים ולתלמידות. אפשר אף לשפר את האסתטיות של הכיתה, גם כשמדובר במירקם המילולי הקיים. אני מתכוון לסוגי ההבעה השונים: שאלות, היגדים, הכללות, פירוט, דימויים, קומדיה, פאתוס, סארקאזם, חיקוי, סנטימנטליות. כמה פנים של מירקם זה באים לידי ביטוי בקורס מצוי? מתי נוצרת אווירה קומית? מתי נוצרת תחושה עמוקה?

הרשה לי להיות קונקרטי בנושא זה של המירקם המילולי. בתסריט השגרתי של הכיתה מדברת המורה בקול רם מאוד על נושאים רשמיים שאינם מעניינים את התלמידות והתלמידים. המורה נאלצת לדבר הרבה ובקול רם, כדי ליצור תשומת־לב כלשהי ולהתגבר על התנגדותם. המורות והמורים מדברים בקול רם, ואילו התלמידות והתלמידים מתרגלים לומר מעט — ובלחש.

פאולו: כן, כך הם פני הדברים בכיתה.

איירה: אני נכנס לכיתה וקולי רם, שהרי יש לי הרבה מה לומר, כי אני מורה. אני מקפיד להפריד לאיטי בין מלה למלה, כדי שהתלמידים והתלמידות יספיקו לרשום את דבריי, שהרי מורה הנני... אני עומד בחזית הכיתה, מבוצר מאחורי שולחני, ומדגיש את מילות־המפתח בדבריי, מלים שעל תלמידיי לשנן לקראת המבחן הקרב ובא, שהרי אני מורה...

ואם אני תלמיד, אני נכנס לכיתה ומתיישב רחוק ככל שאפשר מן המורה, שכן אני תלמיד... אני ממעט לדבר ככל האפשר, וכשאני מדבר אני עושה

זאת בקול לחש, מהמהם משהו, שכן בלאו הכי, אף אחד איננו מאזין לי ברצינות. מדוע? כי אני תלמיד... איש אינו רושם במחברתו את מה שאני אומר, ואיש אינו חושש ממבחן שיתבסס על דבריי. אז למה אתאמץ? אני רק תלמיד...

אם אני מודע לכל זה, ואם אני מורה משחרר, עליי להתחיל את המהפך היצירתי בכיתה מן האירועים המילוליים. עליי לכוון את קולי למקצב של שיחה, ולא של הטפה. עליי להימנע מטונים המתאימים להרצאה. עליי להקשיב בתשומת־לב לכל מבע של תלמיד ותלמידה ולבקש מהם שיאזינו זה לזו. עליי להימנע מלמהר ולהשיב לתלמיד, מיד אחרי שסיים לומר את משפטו הראשון; עליי לבקש ממנו להוסיף ולדבר עוד קצת. אם אני נשאל לדעתי על הדברים, אני משיב שאשמח לומר מה שאני חושב, אבל מדוע שתלמידים ותלמידות אחרים לא יגידו תחילה את דעתם על מה שנאמר, בין אם הם מסכימים לדברים, ובין אם לאו. וכשאין בידי תשובה, או כשאינני מבין את תגובות התלמידים והתלמידות, אני הולך הביתה וחושב על הדברים, ולמחרת בבוקר אני מתחיל את השיעור מן הנקודה בה סיים התלמיד את דבריו. כך אני מאותת לתלמידיי שאני מחשיב עד מאוד את התבטאויותיהם. אלה מספר דוגמאות פשוטות של פעולות הסותרות את השליטה המילולית המסורתית, אשר יצרה את התנגדות התלמידים והתלמידות לדיאלוג. אם אני יוצר־מחדש את המורה כדובר וכמאזין, אני גם מזמין, במובלע, את תלמידיי ליצור־מחדש את עצמם כמאזינים וכדוברים. לדעתי, מעשה־האמן מתבטא כאן ביצירת הוויה מילולית חדשה, ביצירה־מחדש של הממד המילולי בכיתה.

הייתי מוסיף ואומר כי ההומור הוא יסוד יצירתי נוסף. אך רק בתנאי שהוא נוצר כתוצאה מהוויה קומית הדדית שבין תלמידים למורה, ולא רק כתוצאה מהופעה קומית של מורה משעשעת. הרגעים המבדחים ביותר, אך גם החושפים ביותר, הם הרגעים שבהם מתגלה כוחם של התלמידים והתלמידות ללעוג ולחקות את הממונים עליהם. כשאני מהלך במסדרונות המכללה שלי, אני שומע אותם לועגים למורים ולמורות, או למעבידים, תוך כדי גילוי כושר יצירתי נפלא של חיקוי. לפעמים אני מבקש מהם לחבר את דבריי־הפתיחה שלי לכבוד פתיחת הקורס, ואני מקבל חיקויים נפלאים של קולות־מורה. הם מסוגלים להפיק קולות כאלה גם כשהם קוראים מן המחברת. הם נשמעים ממש כמו מרצים.

פאולו: כן. הם יודעים בדיוק כיצד אנו מדברים.

איירה: ובכל זאת יש רבים האומרים שהתלמידים והתלמידות אינם יודעים אנגלית תקנית — למרות שהם יכולים לחקות פרופסור. והרי הם יודעים

לפחות משהו בלשון רשמית זאת, לשון בעלי־הסמכות. אמנם, הם לא משתמשים בה וגם לא לומדים אותה באורח עקבי, מפני שזאת איננה לשונם האורגאנית, הטבעית. אבל הם מסוגלים בהחלט להשתמש בה כש"בא" להם. והרי לך דוגמה של אסתטיקה ביקורתית.

פאולו: אני מסכים איתך לגמרי בסוגיה זאת של המורה כאמנית. ברצוני רק להוסיף לדבריך שני רעיונות.

הראשון: בין אם מדובר על חינוך בלתי־פורמלי, בבית, או על חינוך פורמלי בבית־הספר, החינוך הוא לעולם תהליך מתמיד של מתן־צורה, של עיצוב. למרות שאין זה תפקידו המובהק של המורה, אני רואה את עצמי כמסייע לתלמידיי בתהליך העיצוב שלהם, בתהליך גדילתם. ותהליך זה הוא בהכרח תהליך בעל איפיונים אומנותיים. אי אפשר להשתתף בתהליך של עיצוב, שהוא בעצם תהליך של לידה מחדש, ללא השראה אסתטית. ולכן, בהקשר זה, ברור לגמרי שהחינוך הוא פעולה אסתטית. גם אם איננו מודעים לכך, אנו מעורבים, כמחנכים, במשימה אסתטית. אם איננו מודעים לכך, אנו עלולים להיות לאמנים גרועים.

דבר נוסף המשווה לחינוך אופי אמנותי הוא היותו תהליך המביא לידיעה. בעיניי, ידיעה היא משהו יפה! הידיעה, שהיא תהליך של חשיפת המושא, מקנה למושא "חיים", מחזירה אותו ל"חיים", אפילו מעניקה לו "חיים" חדשים. וזהו תהליך בעל משמעות אמנותית.

כל האיפיונים שהזכרת כלולים גם הם במהות האסתטית של הידיעה ושל העיצוב: מבעים גופניים, הדגשות קוליות, אופן ההתהלכות בכיתה, משחק. לא תמיד אנו מודעים במפורש למשמעות האסתטית של החינוך, ולא תמיד אנו פועלים במודע מתוך התכוונות אסתטית. ואולם מרגע הכניסה לכיתה, מהרגע שבו אנו אומרים: "שלום! מה שלומכם?" אנו מתחילים לטוות קשר אסתטי. וכל זאת משום שאנו מחנכים משחררים, בעלי אסטרטגיה ויעד מוגדרים, הפועלים לשחרורו של החינוך. ולכן, החינוך בעינינו הוא, בו־זמנית, תיאוריה, אך גם מעשה פוליטי ואסתטי. שלושת הממדים הללו שבחינוכנו, שלובים זה בזה במקשה אחת ויוצרים אחדות של התיאוריה והמעשה, של האמנותי והפוליטי.

ככל שהמחנכת מודעת יותר למרכיבים אלה של החינוך, היא יכולה לשפר את עבודתה החינוכית. ככל שמתבהרת לה ההכרחיות של שילוב הפוליטי עם האסתטי בחינוך, היא תיעשה פוליטיקאית טובה יותר ואמנית טובה יותר.

הערות

1. ר׳ פרק ההקדמה לביאור עניין ״המעגל הגנוסיולוגי״.
2. ר׳ Antonio Gramsci, *Prison Notebooks*. Baltimore, 1973. גראמשי כתב אודות תפקידם החינוכי של אינטלקטואלים, שעבודתם מתקשרת באופן אורגאני לחיי היומיום של בני־האדם: ״אין מדובר בהחדרה יש מאין של חשיבה מדעית לחייו של כל אדם ואדם, אלא בחידוש פעילות שכבר קיימת, ובהפיכתה לביקורתית״ (עמ׳ 330).

האם תלמידים ותלמידות בעולם הראשון זקוקים לשחרור

הגדרה של תרבות השתיקה

איירה: אני מבקש, פאולו, כי בפרק זה נמשיך ונשוחח בשאלת מקומה של הפדגוגיה המשחררת בתרבות שלנו כאן, בצפון אמריקה. מורים ומורות רבים תוהים אם ניתן, או אף אם צריך, ליישם את השיטה הדיאלוגית בבתי־ספר בארצות מפותחות. הם יודעים שתורת ההכרה שלך נוצרה בעולם השלישי, בתנאים פוליטיים וכלכליים שונים מאוד מאלה של ארצות־הברית, בריטניה, קנדה ואירופה. אני מבקש שנתמקד בחברה שבה אני מלמד: בארצות־הברית. האם ההבדלים שבין צפון אמריקה וברזיל פוסלים את תקפות שיטתך לגבי ארצות־הברית? האם יכול החינוך הדיאלוגי להתגשם כאן, בצפון המשגשג, שתרבותו כה שונה מתרבות אמריקה הלטינית? המורים והמורות האמריקאים, לא זו בלבד שהם חושבים שאת ההוראה המשחררת ניתן ליישם רק בעולם השלישי, אלא שהם אף מפקפקים בעצם הצורך לממש אותה באמריקה. החינוך הדיאלוגי מתמקד בהשרשת ערכי הדמוקראטיה בבית־הספר ובחברה. האם עובדה זאת איננה תוצאה ייחודית של העובדה שהמורות והמורים בעולם השלישי חיים, לעתים קרובות, בחברה הנשלטת על־ידי משטר צבאי? בארצות־הברית אין דיקטטורה. חברתנו היא חברה בעלת חוקה דמוקראטית, שאינה יודעת הפיכות צבאיות. כאן אנו חיים בחברה של שפע, חברה מאוד מורכבת, אלקטרונית, צרכנית. תלמידות ותלמידים רבים שואפים להצליח בחברה זאת, אותה הם מעריכים, בדרך־כלל, כחברה דמוקראטית. ועל כן תוהים אנשי חינוך רבים אם מושגים כגון שחרור, מתן עוצמה ו״תרבות השתיקה״ הולמים את המציאות של תלמידיהם.

אלה שאלות לגיטימיות וחשובות. הספקות המתלווים אליהן עלולים לחסום את יכולתו ואת רצונו של המורה לנסות שיטות משחררות.

אני רוצה לתאר עכשיו כמה מן החוויות שלי כמורה בארצות־הברית.

בכיתות שלי אני חש בקיומה של "תרבות השתיקה". רבים מהם באו זה עתה מבית־הספר התיכון. רבים אחרים הם נערים ונערות עובדים הלומדים בקורסי ערב. רובם ככולם לבנים, ולעתים קרובות הם הראשונים במשפחותיהם הנכנסים בשערי מוסד של השכלה גבוהה. הצעירים שבהם סיימו זה מקרוב את חוק לימודיהם בבתי־ספר ציבוריים ענקיים. רובם אינם יודעים למה הם מצפים מן הלימודים. אלא שהם מעדיפים את הלימודים על האפשרות הגרועה יותר: שוק־העבודה העכשווי, על ההיצע העלוב שלו. הסטודנטים והסטודנטיות המבוגרים יותר, לעומת זאת, באים לאוניברסיטה כדי להשיג תארים הנדרשים בשוק־העבודה — במינהל־עסקים, מחשבים, טכנולוגיה או סיעוד. הם חסרי־סבלנות כלפי כל מכשול הניצב על דרך הקריירה שלהם. אני כבר רגיל להיכנס לכיתה ולמצוא בה סטודנטיות וסטודנטים מנוכרים עד כדי כך שהם מסרבים ממש לפצות את פיהם במהלך כל הקורס. רבים מעמיתיי מעידים אף הם על תופעה זאת של התכנסות ונסיגה.

ל"תרבות השתיקה" שאני מתאר יש כמה ממדים, כולל תגובה עוינת ותוקפנית מצד תלמידים ותלמידות. זוהי שתיקה דומה, ובעת ובעונה אחת גם שונה, משתיקתם של איכרים, פועלים וסטודנטים שתיארת בספרך **פדגוגיה של מדוכאים**. מרכיב משותף אחד מתבטא בהפנמת ההתנהגות הפסיבית שהותוותה עבורם בכיתות המסורתיות בהן למדו עד כה. הפדגוגיה הרשמית עיצבה עבורם אופי סביל־תוקפני. וכך, אחרי שנים של לימוד שגרתי נעשו רבים מהם לסבילים, לא משתתפים, מחכים שהמורה יקבע את נוהלי הקורס ויתחיל כבר להרצות את הדברים שעליהם לשנן. תלמידים ותלמידות אלה נעשו לשתקנים מפני שהם אינם מצפים עוד שחינוכם ילווה בחדוות־לימוד, או יהיה רווי תשוקה, השראה או הומור. הם אפילו הפסיקו לצפות לכך שהחינוך יגע בתנאים הממשיים של חייהם. הם מצפים רק לשמוע את קולו החד־גוני של המורה מזדמזם באוזניהם במהלך השיעור.

הסתגרותם יכולה להתבטא בהתנהגות סבילה — אך גם בשתיקה רועמת, כעוסה. אחדים רושמים בשקדנות את דברי המורה, ואחרים — יושבים בשקט וחולמים בהקיץ, מנותקים מן הממשות הדוחה של השיעור. אך, יש ביניהם גם כאלה היושבים כעוסים, ממורמרים על השיעמום הנכפה עליהם מכוחה של ההוראה השמרנית. אנחנו מדברים כאן על גילויים שונים של ניכור, שהוא תוצר הפדגוגיה של הפקדת ידע. התגובה הסבילה לפדגוגיה הסמכותית היא רק *אחת* מן התגובות שאנו עדים להן בכיתה. ממד שני של תרבות־השתיקה הזאת הוא תוקפנות, תוקפנות גלויה בתגובה ללימוד הפסיבי.

התוקפנות היא בלתי־נמנעת, שכן סבילות איננה מצב טבעי, לא של ילדים ולא של מבוגרים. מה עוד שהתלמידים והתלמידות הינם קורבנות של "האלימות הסמלית", הקיימת בבית־הספר ובחברה הכופה עליהם שתיקה.[1]

היא סמלית מפני שהיא לא לובשת צורה של ענישה גופנית גלויה. היא חבויה בתוך המערך הרגיל של חיי בית־הספר, המתנהלים סביב תקנות, תוכנית־לימודים, מבחנים, עונשים, דרישות, תיקונים, שיקום, שפה תקנית, וכל שאר התנאים המאפשרים את שליטת בעלי־הסמכות. חיי בית־הספר גדושים אלימות סמלית, מפני שבית־הספר מבוסס על מניפולציות ושיעבוד. כלפי חרץ מציג בית־הספר את עצמו כ"דמוקראטי", בעוד שלמעשה הוא יוצר ויוצר־מחדש את אי־השוויון. תוכנית־הלימודים מוצגת כנורמטיבית, נייטראלית ומיטיבה, בעוד שלמעשה היא "מוציאה אותך מחוץ למשחק", ומכינה את רוב התלמידים והתלמידות לכניסה לעמדות נחותות בחברה.[2] אי־השוויון מוצג כטבעי, צודק והגיוני, בשל היותו תוצאה כביכול של הבדלים ב"כישורים" או ב"הישגים" בין קבוצות שונות. זכויות־היתר של האליטה מוסוות בעזרת מיתוס "שוויון ההזדמנויות". הלשון השגורה בפי האליטה מוכתרת כ"לשון תקנית" — וזהו מיתוס נוסף של התוקפנות הסמלית, המכוון נגד הלשון המדוברת ומציג את שפתם של פשוטי־עם כשפה נחותה, לא תקנית. אי־השוויון במערכת החינוך מצטרף לאי־השוויון במישורים אחרים של חיי החברה. המיתוסים האלה מופצים באמצעי־התקשורת ההמוניים, בלוחות הפרסומת ובשוק־העבודה. התלמידות והתלמידים, כיחידים, מתקשים למצוא אלטרנטיבה למה שמוגדר כ"ככה זה, כך היה תמיד וכך זה צריך להיות". מצד שני, קשה להם גם לבלוע את תבוסותיהם. ולכן רבים מהם מתמרדים נגד השקיעה המתוכננת עבורם לתוך עולם של עבודה קשה ושכר נמוך, בעתיד של טכנולוגית־העל.[3] בעומדם מול מפקחים, מורים ומורות חסרי לגיטימציה, בוחרים רבים בתגובה אלימה.

"תרבות של הפרעות"

איירה: תוכנית־הלימודים הרשמית גדושה בשבחי הדמוקראטיה. שבחים אלה מסווים את "תרבות השתיקה" — אך בעת ובעונה אחת גם סותרים אותה. הסטודנטים והסטודנטיות מקבלים מסר המעודד אותם להתנגד לסמכות השרירותית. התמרדותם מתעוררת גם מעצם ההתעמתות עם האלימות הסמלית של בית־הספר, הדוחפת אותם למצב של שתיקה לא טבעית, וזה מניע חלק מהם לתגובת־נגד. לו היתה האלימות הסמלית של תוכנית־הלימודים הרשמית מצליחה במשימתה, לא היו מתעוררות כלל בעיות משמעת בבית־הספר. לו הצליחה, לא היינו אנחנו, פאולו, אתה ואני, משוחחים כאן היום. הפרות־הסדר, השכיחות למדי בבתי־הספר בימינו, מלמדות שהתהליך החינוכי המוכתב כיום, מעורר התנגדות אצל סטודנטיות וסטודנטים רבים.

הסבילות והתוקפנות, שתיהן מוצרים של החברה בה אנו חיים. התלמידים והתלמידות הם קורבנותיה של מציאות זאת, עוד לפני שהם נעשים למבוגרים די־צורכם כדי להבין אותה ולקרוא עליה תיגר. חלקם נדחפים להתנהגות סבילה; חלקם מסרבים לקבל את חוקי־המשחק אך לא מורדים, מחפשים דרכים כדי ״להסתדר״; וחלקם מפריעים ומורדים. יש גם תלמידים ותלמידות המתפתחים לקבל את השיטה ולתמוך בסטטוס־קוו באורח פעיל.

התוקפנות הפעילה רווחת מאוד בבתי־הספר בארצות־הברית, והיא מעיקה מאוד על הרשויות. אפשר לכנות דחייה תוקפנית זאת של השתיקה כ״תרבות של הפרעה״. תלמידות ותלמידים המחבלים באלימות הסמלית של תוכנית־הלימודים מגינים, למעשה, על האוטונומיה שלהם. אמנם, בדרכים של הרס־עצמי, לעתים — אך, מכל מקום, זוהי תגובה של התגוננות מפני המשטר הנכפה עליהם.

כדי להבהיר את המשמעות הפוליטית של טיעוני, אני רוצה לתאר עכשיו את הנימה הדידאקטית שכלפיה מופנית תוקפנות התלמידים והתלמידות. אתה, פאולו, דיברת קודם על ״הנעימה המרדימה״ שבקולו ה״מלמדי״ של המורה, ועל נימת ההרצאה של המחנך ה״בנקאי״, המשרה על תלמידיו תנומה, בעודו ממלא את חשבונות־מוחם הריקים בפקדונות־ידע. נימה זו מרגילה אותם אט־אט לקבל פקודות ולבטל את חשיבתם הביקורתית העצמאית.

הנימה הדידאקטית אף מחבלת בעצמה. היא מהווה, בעצם, הזמנה להקשבה מקרית ולהתנגדות. היא מעודדת אי־הקשבה. תוכנית־הלימודים הרשמית תובעת מן המורה למלא את השיעור בחומר לא מעניין, שאינו ראוי להקשבה בת־שעה. ולכן, מה קורה? המורה מאמץ לו בת־קול מנומנמת, המהלכת שיממון עליו עצמו, ולא כל שכן על תלמידיו, ובדרך כלשהי גורמת להם להפליג ברוחם למרחקים. והיא מפתחת אצלם דפוס של הקשבה מקרית. סיפרתי קודם על המורה המדגיש בקולו את המלים החשובות ביותר. בהבליטו חלק ממילותיו על־ידי הגבהת קולו, משגר המורה אות לתלמידיו, מהן מילות־המפתח שראוי לזוכרן ולהעתיקן, כדי להצליח במבחנים הבאים עליהם לטובה. התלמידים והתלמידות לומדים שהם יכולים להתעלם מההרצאה כולה, וכי עדיף שיתרכזו רק בחלקיה המודגשים. לעתים קרובות מדובר בחלקים התיאוריים, בהם מוזכרים שמות, מקומות ותאריכים. חוויות אלו, שהן דוחות, או, בעצם, סתם מטופשות, משכנעות תלמידים ותלמידות רבים לסגת לעמדה של שתיקה. אבל אצל אחרים היא מעוררת כעס ורצון לחבל. ״תרבות ההפרעה״ מתחברת עם האלימות הסמלית של בית־הספר, ויוצרת אלימות משל עצמה. ההתנגדות והתוקפנות מהוות כיום בעיה חמורה למימסד, למרות שתנועות הסטודנטים של שנות ה־60 אינן קיימות עוד.

מדובר במשבר הגורם להתאבנות ולשיתוק בכיתות רבות. תלמידים ותלמידות שאינם משתפים פעולה, ובעלי־סמכות שאינם נכנעים, נלחמים אלה באלה עד חורמה. אני מכנה את המלחמה הזאת ״שביתת ביצוע״. רבים מהם פשוט מסרבים לבצע מטלות המונחתות עליהם. הם יודעים כיצד לחבל בתוכנית־הלימודים — אך אינם מסוגלים לשנות את המציאות החינוכית הכוללת וליצור אווירה של חופש בונה. כישוריהם באים לידי ביטוי במעשים של שלילה. הם לא יודעים כיצד להעלות תביעות מסודרות לשינוי. במקום זאת, הם הולכים ומשכללים את מעשי התוקפנות והחבלה, או שהם שוקעים בשתיקות עמוקות יותר — או צורכים יותר סמים ואלכוהול. התוקפניים שבהם צועקים, מספרים בדיחות, משליכים חפצים, מאחרים להגיע, מסתלקים מהשיעורים, מסתובבים בכיתה במהלך השיעור, מאזינים למוסיקת־רוק בווקמנים הסטריאופוניים שלהם, אוכלים, אינם מכינים שיעורים, שוכרים תלמידים ותלמידות אחרים לכתוב בשבילם את שיעוריהם, וכו׳. כשההתנגדות היא כה קשה, לא פלא שקשה ללמד. אי־הסדר מייאש את המורה, כשם שהוא מייאש את התלמידים והתלמידות האחרים. את הניכור הזה אי־אפשר לפתור על־ידי חיזוק הפדגוגיה הפסיבית, או על־ידי הקשחת הסמכותיות. מצב זה מחייב לפנות לפדגוגיה שוללת־ניכור, לפדגוגיה יצירתית, ביקורתית, פדגוגיה הניצבת לצד התלמיד והתלמידה.

תנאי ההוראה אצלנו מתדרדרים משנה לשנה. האם אלה פני הדברים גם בברזיל?

פאולו: ראשית, אני חושב שכל התופעות שתיארת, כגון ״תרבות השתיקה״ ו״תרבות ההפרעה״ הן, לאמיתו של דבר, ביטויים של משהו גדול מהן. חשוב שנבין מדוע מתנהגים התלמידים והתלמידות כמו שהם מתנהגים. בדרך־כלל, אני חושב, לא קיימת בברזיל התגובה התוקפנית, האופיינית כל כך לתלמידים ולתלמידות בארצות־הברית. עד כמה שאני יכול להיחשב לעד מהימן, אחרי שש שנות שהייה בברזיל לאחר גלות בת שש־עשרה שנה, עליי לומר שהצעירים והצעירות בברזיל מפנימים אידיאולוגיה, המאלפת אותם לשבת בשקט ולחכות למוצא־פיו של המורה. ויש כאן סתירה מאוד מעניינת, שכן מצד אחד הם מצפים למוצא־פיו של המורה, ומצד שני — הם נאבקים מאבק נמרץ נגד העדר החופש.

איירה: כיצד?

פאולו: בדרך שונה לחלוטין מזו שתיארת קודם. הם נאבקים למען החופש באמצעות ארגוניהם, ומעל לכל — בהקשר הכללי של החברה, נגד הממשלה, למשל. הם נאבקים בדרך מאורגנת נגד תופעות שונות, כגון — נגד החלטת

האוניברסיטאות להעלות את שכר־הלימוד. ואלה הלומדים באוניברסיטאות פרטיות תובעים מן הממשלה להגביר את התמיכה במוסדותיהם. אצלנו דרך המאבק שונה, איפוא; היא דרך פוליטית של אופוזיציה מאורגנת.

באשר לארצות־הברית, האמת היא, איירה, שאני פשוט לא נתקלתי בהפרעות באף אחת מן האוניברסיטאות בהן ביקרתי. פשוט, יצא לי לבקר כאן רק באוניברסיטאות נבחרות. מעולם לא נתקלתי שם בסוג התוקפנות שאתה תיארת. אבל אני יודע שהמצבים שבהם הייתי מעורב עם תלמידים ותלמידות כאן אינם מצבים נורמליים. אני מניח שאלה הבאים להשתתף בסמינרים שלי כאן משלמים הרבה כסף עבור השתתפותם. וכמובן, הם משלמים כסף רב גם עבור שאר הקורסים. הם באים לסמינרים מפני שהם רוצים בכך, ולא מתוך חובת השתתפות. שהרי הסמינרים שלי הינם רשות, ולא חובה המוטלת על־ידי מישהו. ואני גם ברזילאי, מרצה־אורח, ולכן מצבי שונה.

אני משער שלו הייתי מורה רגיל כאן, ולו הייתי אנוס לעמוד מול המרי שאותו תיארת, הייתי מנסה לשוחח עם התלמידים והתלמידות על הסיבות למעשיהם. אינני חושב שהייתי מפתח פחד מפניהם. לא, לא. עלינו להבין את המרי כמשהו מאוד ממשי, ולשאול את עצמנו ואת תלמידינו לסיבותיו. הייתי אומר, למשל, לסטודנטיות ולסטודנטים: "עליכם לדעת שאתם מפריעים לא רק לי, אלא לקבוצה כולה. זוהי עובדה. אני מזמין את כולנו, ברגע זה, לעשות אתנחתא בפגישתנו היום. בואו ונניח לנושא השיעור לשעה קלה. במקום זה אני מציע שנעלה את המרד שלכם כנושא לדיון. מה אנו מבקשים להשיג באמצעות מרד? מדוע אנו נזקקים לו?"

מה דעתך, איירה? איך אתה מתמודד עם מצבים כאלה? אני חושב שמרגע שאנו פותחים בדיון במרד — לא מתוך פחד, כמובן — אנו מתחילים להתקרב להבנה טובה יותר שלו.

התלמידים והתלמידות צריכים לבחור אז בין שתי אפשרויות. האפשרות האחת — הגברת המרי. האפשרות השניה — להיות כה מופתעים עד שהם מאבדים את תשוקת המרד. אולם, אם גישה שכזאת נכשלת, מה נותר למורה לעשות? לסלק את המורדים? המורה עלול לחשוש מנקיטת צעד שכזה. פחד פיזי, אפילו. כי כדי להיכנס לתוך מהומת המרי בנסיון להחניקו, דרושים למורה כוחות פיזיים גדולים מאלה שיש לו. מה דעתך, איירה? מה מלמד אותך נסיונך?

איירה: דרך אחת להתייחס להפרעה היא, אכן, לנטוש את נושא השיעור, שהרי התלמידים והתלמידות כבר עשו זאת ממילא. ואחר־כך — לקרוא להם לשוחח על קריאת־התיגר שלהם. אם אתה מצליח, אתה יוצא נשכר בכיתה

מעניינת ובקשרי מורה־תלמידים הדוקים יותר. כאשר אחת מכיתותיי מתנגדת ללימוד, אני הולך בדרך שהצעת, פאולו. אני "מפסיק את המוסיקה", כמו שאנחנו אומרים כאן, ושואל: "מה הולך כאן?" ואז אני מתחיל לטוות איתם דיאלוג סביב סירובם ללמוד. במקרים רבים זכיתי להצלחה בדרך זאת. אבל צריך לזכור שרמת החבלה שאני ניצב מולה באוניברסיטה היא רק לעתים רחוקות כה גבוהה, עד שאי אפשר להרגיעה בעזרת כמה הערות ביקורתיות. ובכל זאת, היו לי כיתות שהמשיכו להתנגד, למרות כל הפניות הביקורתיות שלי. ישנן קבוצות שאינך יכול לחדור אליהן כלל.

כשתלמיד או תלמידה מפריעים בשיעור, אני עוקב אחריהם, ללמוד עד כמה ירחיקו לכת. אני מסתכל לעברם, יוצר איתם קשר עין וקשר מילולי, כדי שידעו שאני שם לב אליהם, שאני מבקש מהם להפסיק. אם המבט אינו מספיק, אני אומר משהו. ואם גם זה לא מספיק, אני מפסיק את השיעור ומבקש מהם לצאת את הכיתה. אני משתדל שהתקרית לא תמשך זמן רב, ושלא ייווצר עימות פומבי, עימות שיכול להתיש אותי ואת הכיתה. אם ההפרעה חמורה במיוחד, אני מבקש מהתלמיד או מהתלמידה לבוא אליי אחרי השיעור ומקיים איתם שיחה גלויה, מגלה להם את אכזבתי ומבהיר להם את חוקי ההתנהגות. אם תגובתם איננה משאירה מקום לתקווה, אני מבקש מהם לעזוב את הקורס. אם הם מגיבים באופן חיובי, אני מזמין אותם לחזור לקורס. לפעמים אני עומד על כך שיעזבו את הקורס למשך שבוע ויכתבו עבודה. היו כאלה שלא קיבלתי בחזרה לכיתה. בכמה כיתות היו לי קבוצות קטנות שנאלצתי להוציאן, או לדרוש שיעבדו לבד, מחוץ לכיתה. לי קל לנהוג כך יותר מאשר למורה בבית־ספר תיכון או בחטיבת־הביניים, שכן אני מלמד במספר קטן יותר של כיתות עם מספר קטן יותר של תלמידות ותלמידים. בנוסף על כך, מספר התוקפניים באוניברסיטה קטן מאשר בבית־הספר. חלק גדול מהם מבוגרים, שאינם חייבים ללמוד מכוחו של החוק. בכלל, "תרבות ההפרעה" שתיארתי קודם לא באה לידי ביטוי זהה בכל בתי־הספר. באחדים היא מוצאת ביטוי חמור ובאחרים היא מוצאת ביטוי חלש, או שאינה קיימת כלל. אני תיארתי אותה כאן כדי לשמש דוברם של מורים ומורות רבים, האנוסים להתמודד עם "תרבות ההפרעה" בתנאים הרבה יותר קשים מאלה שאני שרוי בהם.

אחד ההבדלים בין ארצות־הברית וברזיל הוא בנושא ההתנגדות. נראה לי שהצורך בפדגוגיה הדיאלוגית חריף יותר דווקא כאן, בשל התנגדות התלמידות והתלמידים לשיטות המסורתיות. עם זאת, אני חייב לומר שהנסיונות הדיאלוגיים שנעשו כאן לא הניבו תוצאות־פלא. אי־אפשר לצפות למעבר מיידי מניכור וחבלה לשלווה והרמוניה. התוצאות אמנם מעודדות, אך גם מעורבות. בבתי־ספר רבים המצב הוא כה גרוע, עד

שרק תמורות מקיפות יותר, מחוץ לכיתה, יוכלו לסייע ליצירת השינויים המיוחלים בכיתה.

פאולו: אולי תתאר את הבעיות שגורמת התנגדות התלמידות והתלמידים.

איירה: "תרבות ההפרעה" היא בעיקרה תופעה של בתי־הספר התיכוניים בארצות־הברית. היא מופיעה גם בחטיבות־הביניים, ובמידה קטנה יותר — במכללות. בתי־הספר התיכוניים בערים ובפרברים הם הזירה המרכזית. עליי לשוב ולציין שישנם גם בתי־ספר שקטים, אולי יותר מדי שקטים! פעם ביקרתי בבית־ספר שכזה, חטיבת־ביניים במאסצ'וסטס. לא שמעתי שם קול, לא בכיתות ולא בחצר, עד ששאלתי אם בכלל למדו שם באותו יום. אבל בדרך־כלל תמצא שיש התנגדות פסיבית או אלימה בכל מקום — בצפון דקוטה בדיוק כמו בניו יורק. ביקרתי בבית־ספר תיכון בשכונה מבוססת בלונג איילנד, והייתי עד למהומה ולוואנדליזם. באיזור המגורים שלי, בדרום ברונקס, נשרפה ספריית בית־הספר התיכון כליל! האלימות בערים הגדולות גואה, בשל המתח הבין־גזעי. מרכזי הערים מתרוקנים מלבנים והופכים לשכונות־עוני, בעוד שסגל ההוראה ממשיך להיות מורכב מלבנים, בני המעמד הבינוני. וזה מגביר את התנגדות התלמידות והתלמידים.

באוניברסיטאות־העילית אתה מוצא בכפיפה אחת גם הסתגרות סבילה וגם השתתפות פעילה, מפני שבמוסדות עשירים אלה קיימת מסורת של הליכות מהוגנות. המהוגנות נשמרת לא רק שם, אלא גם בבתי־הספר הפרטיים ובבתי־הספר הציבוריים בשכונות־היוקרה. ככל שבית־הספר יותר אליטיסטי, כך הוא מרבה לשדר לתלמידיו כי הוא מוסד יוקרתי, ולכן מן הדין הוא שיקבלו עליהם את תוכנית־הלימודים ללא עוררין. שהרי, אם יקבלו עליהם את כללי־המשחק, יצאו נשכרים מכך בעתיד. אולם תלמידי בתי־הספר העניים, והסטודנטים והסטודנטיות במכללות השכונתיות הדלות, רואים את עתידם כבר בהווה. עתידם צופן עבורם מצוקה, חוסר־סיפוק ודרך ללא מוצא. תיאודור זייצר, החוקר הרגיש ביותר של מצב התלמידים והתלמידות בעת הרפורמה של 1983, מצא כי "מעמד חברתי" היה המשתנה המשמעותי ביותר לקביעת סיכויי הקבלה לבתי־הספר. לאחר שערך סיור בבתי־ספר תיכוניים ברחבי המדינה, הוא כתב: "אמור לי מה ההכנסה של הורי תלמידיך, ואומר לך מה טיבו של בית־ספרך".[4] אי־השוויון המעמדי והגזעי במערכת החינוך איננו סוד לתלמידים ולתלמידות. התוקפניים שבהם אומרים שקבלת כללי־המשחק מתאימה רק לטפשים. לדעתם, אינך זוכה למאומה אם אתה מתנהג כראוי. אז למה שתהיה ילד טוב? תחושה זאת רווחת אצל רבים מתלמידיי, הלומדים באוניברסיטה ציבורית רגילה. הם רואים את העזובה סביבם. הם יודעים שהמוסד איננו לוקח אותם ברצינות

ושהחינוך שהם מקבלים לא יקנה להם יתרונות כלשהם בחברה. מדוע שיתייחסו לחינוך שכזה ברצינות? אם נוסיף לכל אלה את המצב הכספי העלוב של האוניברסיטה, נבין את הדחייה הגוברת שהם חשים.

המציאות העגומה מתבטאת במספר גדול של תלמידות ותלמידים מנוכרים ומשועממים, המסרבים לשתף פעולה, הגם שהם "מתנהגים כיאות". מי מסוגל לחגוג נוכח השיעמום הסביל או השתיקה העצובה שלהם? רוב הסטודנטים והסטודנטיות שלי אינם תוקפניים, אך הם גם לא פעילים בכיתה. הם יושבים ומצפים שאדבר ואעשה את כל העבודה הקשורה בלימוד, ושאניח להם לרשום בשקט את דבריי, על מנת שיוכלו לשננם לקראת יום־פקודה: המבחן. אחדים מהם מסוגלים להגיב בחיוב לגישה דיאלוגית, משחררת. אך רובם מתחילים את לימודיהם כשהם מנוכרים ופסיביים, ומסיימים אותם באותו מצב בדיוק.

השתיקה וההפרעות: גבולות החינוך

פאולו: מעניין להיווכח שוב ושוב, איירה, עד כמה החינוך המוסדי, למרות כל חשיבותו, אינו מסוגל להיות מנוף לתמורה חברתית. אנו חייבים להבין באורח דיאלקטי את הזיקה שבין החינוך הרשמי לתמורה החברתית, התמורה הפוליטית של החברה. בעיות בית־הספר נובעות מן המצב הכללי של החברה. ויותר מכל — בעיות המשמעת והניכור.

בשעה שדיברת הרהרתי לי, כיצד קורה הדבר שמורה העובד שנים אחדות ומנסה להראות לתלמידיו דוגמא ממשית של הוראה רדיקאלית ודמוקראטית שוקע לעתים בייאוש, או הופך לאדם ציני. שתי האפשרויות הללו — יאוש וציניות — הינן סכנות האורבות לנו תמיד. ודווקא משום שהחינוך איננו המנוף לתמורה חברתית, הרי שאם נגביל את מאבקנו לחדר הכיתה בלבד, אנו מועדים לייאוש ולציניות. המורות והמורים חייבים להיות מודעים לגבולותיו של החינוך. כלומר, להבין שהחינוך איננו המנוף. לא לצפות ממנו להרים לבדו את משא התמורה החברתית הגדולה. אך עלינו לדעת גם שאפשר להשיג דברים חשובים ביותר במרחב המוסדי של בית־הספר או המכללה. אם נדע את מגבלותיו — ואת אפשרויותיו — של החינוך, אם נבין את הזיקה שבין החינוך הממוסד לבין הבעיות של כלל החברה — נימנע מאופטימיזם נאיבי, העלול להוליך אותנו לפסימיזם נוראי. אם נימנע מאופטימיזם נאיבי כבר מן ההתחלה, נציל את עצמנו משקיעה לזרועות הייאוש והציניות.

אני מלמד מאז היותי בן תשע־עשרה, כשעוד הייתי תלמיד בבית־הספר התיכון. הגעתי לתיכון בגיל מאוחר. לימדתי תחביר פורטוגזי. בהתחלה,

כמובן, הייתי שרוי באופטימיזם נאיבי. אבל עם השנים למדתי לשלוט בו. ככל שהתמדתי בהוראה, למדתי מה פירוש הדבר להיות מורה. וכעת, למרות שהחינוך הוא חזית־הפעולה העיקרית שלי, בכל זאת אינני מתפתה לייאוש או לציניות. מאחר ואני מודע עד מאוד לגבולות החינוך, אני נמנע משתי הסכנות האמורות. ידיעת גבולות החינוך לא גרמה לי להפחית את פעילותי החינוכית; היא רק נתנה משנה תוקף למטרותיי הפוליטיות. ויותר מזה — היא אף הגבירה את פעילותי הפוליטית מחוץ לכתלי בית־הספר. אני מכיר עתה בצורך לפעול באותם תחומים בהם מצוי המנוף לתמורה חברתית. וכך, תשוקה זאת לפעולה מחוץ למערכת החינוכית, בד בבד עם פעולה בתוכה — בשכונות, למשל — לא הפחיתה את תשוקתי לחנך; היא רק העניקה לי כיוונים חדשים.

ידיעת הגבולות הממשיים של החינוך המוסדי סייעה לי לארגן מחדש את עבודתי החינוכית. אמחיש לך את המשמעות הממשית של מודעותי לגבולות החינוך: כשאני יושב עם קבוצת תלמידות ותלמידים, כאן או בברזיל, ומשוחח איתם בנסיון להאיר פן זה או אחר של המציאות, ואפילו כשאנו משוחחים על מהות החינוך עצמו, אינני אומר לעצמי שאחרי השיעור יהיו לי עוד כך וכך מהפכנים! לא, לא! (צוחק) יש רק סיכוי שעם תום הסמינר אוכל לומר כי הוגברה הסקרנות של המשתתפים. אולי גרמתי להם להיות מודעים יותר לסתירות הקיימות בחברה. יתכן וחלק מהם ישאלו את עצמם מהי עמדתם הפוליטית. אולי כמה מהם יהיו מעתה יותר מחוייבים לתהליך של תמורה. אלה ההישגים להם אוכל לצפות כמורה. אלה הם ההישגים האפשריים בחינוך, בעבודה בתיכון או באוניברסיטה.

בברזיל אני משתדל להקדיש מזמני לעבוד כמחנך וכפוליטיקאי מחוץ למרחב המוסדי והרשמי של בתי־הספר, וזאת מתוך מודעות לגבולות החינוך. אני משתדל להיות פעיל בתנועות חברתיות, לצדם של פועלים. קורה גם שאינני יכול לעבוד ממש עם קבוצות של פועלים, ואז אני עובד עם מחנכות ומחנכים, העובדים עם פועלים. כמובן שאין בידי זמן די־צורכי, או די רצוני, להתמסר לסוג זה של פעילות.

אין לפרש את הדברים כאילו מוטב להפסיק לפעול בבתי־הספר. ולא רק זאת: עלינו לכבד את אלה מחברינו המעדיפים לפעול רק במסגרת הבית־ספרית. יש אנשים, הנוטים לכיתתיות, הטוענים שעלינו לנתק מגע עם המורים והמורות הפעילים רק בתוככי בתי־הספר. זו איננה דעתי. המחנכים והמחנכות בבתי־הספר עוסקים בעבודה חשובה, ויש לכבדם על תרומתם לתמורה החברתית.

באשר לי עצמי, אינני מסתפק בעבודה רק בתוך בית־הספר. מעולם לא הסתפקתי בכך. עוד כשעבדתי ברסיפה, לפני שלושים שנה, נהגתי לעזוב את

האוניברסיטה בשעה שש או שמונה בערב וללכת לשכונות־העוני. ערכתי אז מפגשים, עם קבוצות של ארבעים או חמישים אנשים, כדי לשוחח על מהותו של החינוך. ישנם בינינו כאלה המעדיפים לעבוד רק בתוך בית־הספר, או רק מחוצה לו — וזו זכותם.

איירה: מורים ומורות הפעילים מחוץ לבית־הספר מצויים קרוב יותר למרכזי הכוח, למנופים הממשיים של התמורה, כשם שאתה ניסחת זאת. יאושם הנוכחי של אנשי חינוך רבים, המצויים בתוך המערכת, נובע בחלקו מן העובדה שהחינוך הוא מגזר מדוכא בחברתנו. אחרי שנות ה־60 הרדיקאליות, נדחק החינוך לשוליים, במטרה להחליש את הציפיות השוויוניות שהתעוררו בקמפוסים. את ימי־הזוהר של מחאות, ניסויים חדשניים והתרחבות תפסו עתה קיצוצים בתקציב, פיטורין, קריריזם עלוב ותוכניות מדכאות של "חזרה למקורות". מורות ומורים המנסים לשנות דברים בבתי־הספר או במכללות חשים שהם מבודדים. הם תוהים האם יש ערך לעבודתם. החינוך נדחק לשוליים על־ידי כוחות הריאקציה דווקא בשל הפוטנציאל הפוליטי הטמון בו. הוא חזר שוב לממדיו המוגבלים, הגבולות שהטיל עליו המימסד.

פאולו: אלה דברים חשובים. הוסף לתאר אותם, איירה.

איירה: בשנות ה־60 פשטו בקמפוסים תנועות־המחאה. הן אף חדרו במידה מסויימת לבתי־הספר התיכוניים. הסטודנטים והסטודנטיות יצאו אז נגד מלחמת וייטנאם, הגזענות, האפלייה המינית, תוכניות־הלימודים הרשמיות והיחסים הסמכותיים בכיתה. מחאות אלו, בתחום החינוך, זעזעו את המימסד, והוא הגיב במתקפת־נגד ממושכת. היא התחילה בימי ניקסון, והיא נמשכת עתה, בימיו של רייגן. אני מרבה להתייחס לפרקים שונים בהיסטוריה הקרובה שלנו, פאולו, מפני שבלעדיהם אי אפשר להבין את המשבר הנוכחי בחינוך בארצות־הברית.

אפילו תחת רייגן השמרן היו תופעות של אופוזיציה בתוך מערכת־החינוך. התנועות נגד הפיתוח הגרעיני ונגד ההתערבות במרכז־אמריקה פעלו גם בקמפוסים. ערב המצעד ההמוני לבניין האו"ם בניו יורק, בחודש יוני 1982, נערכו בנובמבר 1981 כינוסים ב־151 קמפוסים, בנושא מירוץ־החימוש. בסתיו 1984 התקיימו בקמפוסים רבים דיונים וכינוסים נגד מדיניות רייגן במרכז־אמריקה. באביב 1985 התקיימו בכמה אוניברסיטאות הפגנות נגד האפרטהייד בדרום־אפריקה. אחדות מהן הביאו למאות מעצרים; אחדות התמשכו על־פני שבועות ארוכים. תנועות אלו שיקפו תנועות שמחוץ לקמפוסים — תנועות של איכות הסביבה, תנועות נשים ותנועות כנסייתיות למען השלום.

החינוך המשחרר לכשעצמו, והכיתה המסויימת בפרט, אינם יכולים להביא לתמורה בחברה. אנו חייבים לשנן לעצמנו מגבלה זאת, כדי שאף אחד מאיתנו לא ישלה את עצמו ביחס לכוח הטמון בחינוך הדיאלוגי. חקירה ביקורתית, מודעות פוליטית מסויימת, השתתפות דמוקראטית, הרגלים של בדיקה אינטלקטואלית ועניין בתמורה חברתית — כל אלה הם יעדים מציאותיים בכיתה דיאלוגית. יתרה מזאת, גם הדברים שניתן לעשות בכיתה, הקשורים לפעילויות חוץ־כיתתיות, הם מוגבלים, ולא רק בשל עינה הפקוחה של ההנהלה או בשל תוכנית־הלימוד התקנית, אלא גם בעטיו של אופן ההתקבצות של התלמידות והתלמידים בכיתה. כל כיתה היא קבוצה מקרית של אוכלוסיית בית־הספר. אין זו בהכרח קבוצה של תלמידים ותלמידות שבחרו בעצמם להשתייך לכיתה התומכת בשינוי חברתי והשוחרת פעילות פוליטית. על כן, תגובתם לתמורה המשחררת תהיה בלתי־אחידה. רבים בכיתה עלולים לדחות אותה. לכן, רצונו של המורה לקשור פעילויות בתוך הכיתה עם פעילויות חוץ־כיתתיות, מוגבל, הן בשל ההתפתחות השונה של תלמידיו והן בשל המחויבויות הפוליטיות המגוונות שלהם. תהליך הלימוד בכיתה, כשלעצמו, איננו יכול, איפוא, לשנות את החברה. הוא יכול — זאת כן — לעורר סקרנות ביקורתית. הוא יכול לפתח את מחוייבותם של המורה ושל חלק מן התלמידים והתלמידות ליעדים של התמורה. התנועות החברתיות הן קבוצות של אנשים שלהם חלום משותף של שינוי חברתי. אנשים מצטרפים אליהן בכוונה מודעת לשנות את עצמם ואת החברה. לעומתן, כיתה משוחררת בבית־ספר או באוניברסיטה היא התקבצות של כוונות מעורבות, של תלמידות ותלמידים שרק לעתים רחוקות נקלעים לכיתה מתוך כוונה לשנות את עצמם או את החברה. והמורה צריך להתמודד עם כל אלה. ידיעת העובדות מסייעת לנו להימנע מרגשות של התלהבות או יאוש.

אני רוצה לחזור אחורה עכשיו ולשאול אותך משהו, פאולו. מדוע, בשעה שהתחלת להגיב על דבריי בנושא "תרבות השתיקה" ו"תרבות ההפרעה", כאן, בארצות־הברית, דיברת דווקא על גבולות החינוך? במלים אחרות, מדוע, לדעתך, אין החינוך מנוף של תמורה חברתית?

מעבר לגבולות החינוך

פאולו: כשדיברתי על גבולות החינוך, רציתי לומר שלכל הביטויים התרבותיים שציינת, כגון שתיקה, ניכור, חבלות ותוקפנות, ישנן סיבות מאוד־מאוד ממשיות, שמקורן בחברה. ורציתי להוסיף ולומר שלא רק

באמצעות המופת הדמוקראטי שאנו מראים בכיתה ניתן לשנות תנאים אלה, וזאת למרות שפעולתנו היא חיונית, בהיותנו אחד מן הכוחות היוצרים את התמורה. רציתי לומר שרק תנאים חברתיים יכולים להסביר את תגובות התלמידות והתלמידים בכיתה, וכי הפדגוגיה הדמוקראטית שלנו לא תספיק כדי לשנות את התנאים הללו.

באומרי "דמוקראטית" התכוונתי למורה המשחרר המזמין את תלמידיו ללמוד בדרך דיאלוגית ולא סמכותית, ומדגים את התמורה בהיותו לומד ביקורתי של החברה. אך לא דרך המופת שלנו, או דרך הדוגמא שאנו מראים ישתנו התנאים החברתיים הגורמים להתנהגות התלמיד והתלמידה בכיתה. תנאים אלה מושרשים בחברה, והם המעוררים את ההתנגדות בכיתה. החינוך המשחרר מאפשר שינויים מקומיים מסויימים בכיתה, אשר אסור לטעות בהם ולראותם כשינויים חברתיים של החברה כולה, למרות ששינויים קטנים אלה יכולים לשמש כגורמים התורמים לתמורה הגדולה.

לו אפשר היה לשנות את המציאות רק דרך מעשינו כמחנכים, היה עלינו להניח כי המציאות משתנה מכוח התודעה בלבד. ואז היה קל מאוד להיות מחנך משחרר. כל מה שהיה עלינו לעשות הוא לערוך תרגיל שכלי, והחברה היתה משתנית! אבל לא! זה בלתי־אפשרי! שינוי התנאים הממשיים של החברה מחייב גיוס כוח פוליטי עצום, מחייב ארגון, תכנון, והרבה משאבים, שאינם מצויים בבית־הספר או בכיתה.

איירה: אני מסכים. אבל, שמא נוכל לדבר על החינוך כעל אחד המוסדות התורמים לעיצוב התנהגות התלמידה והתלמיד? תוכנית־הלימודים הרשמית, בצד מנגנונים רבים אחרים בחברה, מסייעת לגבש תודעה תלותית ובלתי־ביקורתית. מערכת־החינוך פועלת לפי מה שבאוּלְס וגִ'ינְטִיס קראו *עקרון ההתאמה*;[5] דהיינו, שבית־הספר מייצר מחדש בתוך כתליו את מבנה השליטה הנהוג בחברה בכללותה. ואם כך הדבר, הרי בשעה שאנו מבקשים לממש חינוך דיאלוגי, אנו סותרים בהכרח את האידיאולוגיה השלטת ומציבים מכשול פוליטי בדרכו של המימסד, המעוניין בשיחזור מערכת השליטה הקיימת. זוהי, לדעתי, תרומתנו הממשית, כמחנכים משחררים, לתמורה החברתית. האם אתה מסכים?

פאולו: כן. אך אני מבקש להפוך את השאלה ולראות את הפן האחר שלה, כלומר את הפן של התמורה החברתית, ולא של החינוך. הבהרנו היטב, במהלך שיחתנו, כי למרות שהחינוך איננו יכול להיות המנוף של השחרור החברתי, הרי השחרור עצמו הוא מאורע חינוכי. השחרור מלמד אותנו, מעצב אותנו ומעצב־מחדש. החינוך מסייע לנו להבהיר דברים, להאיר את הממשות, את התנאים שבהם אנו שרויים. וכאן שוב אני חוזר

למה שכבר אמרתי במהלך השיחות, לאמור: יש לראות בחינוך המשחרר בשורה החורגת מכתלי בית־הספר, בשורה לתנועות החברתיות הנאבקות למען שינוי.

לסיכום — לא נוכל להבין את הסיבות לתגובות התלמידות והתלמידים, של שתיקה ושל הפרעות, מבלי שנחרוג ממסגרת החינוך, ומבלי שנגלה את הסיבות ואת הפתרונות במבנה הפוליטי של החברה. איך נשנה את התנאים היוצרים את ההתנגדות לבית־הספר, מבלי שתהיה לנו תנועה חברתית הלוחמת לתמורה? מורים ומורות שאינם מכירים בשורשים החברתיים של בעיית ההפרעות וההתנגדות ללימודים, מאבדים במו ידיהם את הסיכוי שלהם להבין את מצבם־הם, בעומדם אל מול כיתה.

קריאה והתנגדות: לשון בית־הספר מול המציאות

פאולו: ככל שאני חושב על התנגדות התלמידות והתלמידים ועל גבולות החינוך, מתחזקת בי המסקנה שאחד הגורמים העיקריים להתנגדות בארצות־הברית היא הדיכוטומיה הנהוגה אצלכם, ההבחנה בין קריאת מלים לקריאת המציאות. אני רואה בה את אחד המכשולים העיקריים בפני החינוך המשחרר באמריקה. למה אני מתכוון כשאני אומר דיכוטומיה בין קריאת מלים לבין קריאת מציאות? אני מתכוון לומר שהוויית החינוך האמריקאי, בבית־הספר, מרחיבה את ההפרדה בין המלים שאנו קוראים לבין העולם שאנו חיים בו. במצב זה של הפרדה, עולם הקריאה מגודר בתוך ההוויה הבית־ספרית בלבד. זהו עולם סגור ומנותק מן העולם שאנו חיים בו. את העולם הממשי הזה אין אנו לומדים לקרוא. העולם הבית־ספרי, שבו אנו קוראים ולומדים מלים שזיקתן אל ההתנסויות הממשיות שלנו בעולם החיצוני הולכת ופוחתת, הולך ומסתגר בתוך "התמחויות", במובן השלילי של המלה. ההתמקדות בקריאת המלים הופכת את בית־הספר למקום מסוגר, שבו אנו לומדים רק את לשון בית־הספר, ולא את לשון המציאות. העולם האחר, עולם העובדות, עולם החיים, העולם בו מתחוללים דברים חיוניים מאוד, עולם המאבקים, עולם האפליות והמשברים הכלכליים (כן, כל זה מצוי בו, שם), איננו מתקשר לתלמידי בית־הספר דרך המלים שבית־הספר דורש מהם לדעתן. אתה רשאי לראות בדיכוטומיה זאת ביטוי נוסף של "תרבות השתיקה", הנכפית על התלמידים והתלמידות. הקריאה בבית־הספר יוצרת מעטה של שתיקה סביב עולם ההתנסויות. עולם זה מושתק, בין השאר, מפני שאין מביאים לכיתה טקסטים ביקורתיים שיתארו אותו.

איירה: החינוך הדיאלוגי מגשר על הפער בין שני העולמות שהזכרת. הוא מקשר בין קריאת המלים לבין קריאת המציאות, ויוצר הידברות ביניהם. הוא נותן למציאות של התלמיד והתלמידה להתבטא בבית־הספר, ומשנה את השיח המופשט של הכיתה.

פאולו: בדיוק כך! שליטת בית־הספר במלים מיועדת להקנות לתלמידים ולתלמידות רק יכולת של תיאור המצב, ולא יכולת להבינו. שכן, ככל שמפרידים בין תיאור להבנה, כך מצליחים יותר לפקח על תודעת התלמידות והתלמידים. מחזיקים אותם ברמה של הבנה שטחית של המציאות, ואין מעודדים אותם להעמיק מעבר לרמה זאת ולהגיע לרמת הבנה ביקורתית.

אם ירכשו התלמידות והתלמידים סוג כזה של תודעה ביקורתית, יעמוד המעמד השליט במצב לא נוח מבחינה אידיאולוגית. ולכן, ככל שהדיכוטומיה האמורה בין לשון בית־הספר ללשון המציאות משתרשת, כך אנו משתכנעים שתפקידנו העיקרי הוא ללמד מושגים, ללמד טקסטים שדרכם מתלבנים מושגים. ומאחר ואנו אמונים, מכוח הכשרתנו כמורים, על תפיסה דיכוטומית — *עולם המלים מול עולם הממשות* — אנו נוטים ללמד מושגים העולים מטקסט, בדרך היוצרת דיכוטומיה בין טקסט לבין קונטקסט, בין מלים לבין הקשרן החברתי. וכך אנו הולכים ומתמחים בקריאת מלים מבלי שנרגיש מחוייבים לקשר את הקריאה עם הבנה של המציאות. אנו מתמחים בהפרדת ההקשר התיאורטי מן ההקשר הממשי. פדגוגיה דיכוטומית זאת מפחיתה את עוצמת הלימוד האינטלקטואלי, ככוח שיכול לתרום לתמורה במציאות.

יש לדיכוטומיה זאת גם פן משעשע. היא מאפשרת לנו לשחק עם תיאוריות, שאחדות מהן הן אפילו תיאוריות טובות. כך אפשר להסביר, למשל, כיצד זה שכמה מרקסיסטים טובים לא שתו מעולם ספל קפה בביתו של פועל! כיצד זה שהם ידועים כתיאורטיקנים מרקסיסטיים טובים מאוד, בלי שחוו חוויה כלשהי בשכונת־עוני? מרקסיסטים אלה אמנם חשים בקיומה של אפליה, מפני שהם הולכים ברחוב ומרגישים בגזענות. והם מוחזקים כמומחים למרקס. אלא שניתוקם מחיי היומיום גורם להם, למומחים אלה למרקס, שלא יהיו מרקסיסטים. אפשר אפילו לומר עליהם שהם יודעים את מרקס, אך שונאים אותו, מפני שבעיניהם מרקס הוא אוסף של טקסטים, המיועדים למומחים המשוחחים על מושגים. אתה מבין? ומה שגורם לכך הוא הדיכוטומיה בין לשון הקריאה לבין לשון המציאות.

מה קורה, אם כן, כאשר נתקל מורה צעיר בפעם הראשונה ברעיון של שינוי התנהגותו־הוא בכיתה? מה קורה כאשר המורה הצעיר מתוודע לאפשרות של שינוי דרך ההוראה שלו? נניח שמורה זה קורא טקסט

מתאים, ומחליט, לראשונה בחייו, להיות למחנך ביקורתי. הוא מחליט לאמץ דרך חדשה, דרך של קריאה בו־זמנית של מלים ושל מציאות. מה קורה? הוא נכנס לכיתה ובלבו החלטה חדשה. אך הלא הוא בעצמו כבר מעוצב על־ידי הדיכוטומיה שבין טקסט לקונטקסט. קשה לו מאוד להתגבר על הדיכוטומיה המופנמת הזאת, ולאחד מלים עם מציאות. וכך עוברת על המורה תקופה קשה, בה הוא מנסה להגשים את איחוי הקרע שבין לימוד אינטלקטואלי לבין התנסויות החיים. הכשרתו כמורה עומדת בסתירה למאמציו לגשר באורח דיאלקטי בין שני עולמות, שהופרדו זה מזה מאז ומתמיד.

בנושא זה יש שוני בין אמריקה הלטינית לבין ארצות־הברית, שוני בסיסי. לדעתי, הדיכוטומיה הזאת מהווה את אחד המכשולים הגדולים למימוש החינוך המשחרר כאן, בארצות־הברית. האידיאולוגיה הדיכוטומית חזקה וממשית יותר בארצות־הברית מאשר בברזיל. אמנם, גם בברזיל אפשר למצוא אנשים המתנגדים לאינטגרציה בין המלה לבין העולם הממשי. אחדים מהם מתנגדים למיזוג בשל סיבות מקצועיות כביכול, כמומחים בשדה. ואחרים מתנגדים לו באופן נאיבי, מפני שהוא עומד, לדעתם, בסתירה לדימוי שיש להם על תהליך הלימוד. וישנם כמובן אנשים רציניים, אנשים טובים מאוד, הרוצים שבכיתה תשרור מה שהם מכנים "אווירה של רצינות". כלומר, אווירה אקדמית מאוד, של לימוד נושאים מופשטים, כגון הֶגֶל, וטקסטים, טקסטים, טקסטים... ובכל זאת, התנגדותם של כל אלה לחינוך הדיאלוגי, המנסה לאחד את הטקסט עם הקונטקסט, איננה עזה כהתנגדות שאתה נתקל בה בארצות־הברית. האם אני צודק בקביעה זאת?

איירה: בדרך־כלל, כן. תוכנית־הלימודים הרשמית כאן היא כופה מאוד. הטקסטים והפדגוגיה המסורתיים הם נורמטיביים מאוד. הם משליטים נורמות רבות־עוצמה, המאיימות על המורה והמרפות את ידיו מלעשות משהו שונה. והתוצאה היא אחת משתיים: או חינוך אקדמי השבוי בספרים, או חינוך מקצועי משולל הומאניזם. בשתי האפשרויות, כאחת, מוצגת תוכנית־הלימודים כמערכת נייטראלית מבחינה ערכית, כלומר: הניתוח המושגי אינו מתקשר עם העולם הממשי של הלומדות והלומדים. תוכנית־הלימודים הרשמית שלנו היא בעלת נטייה חזקה לאמפיריות ולהפשטה. הלימוד מעודד תיאור מדוקדק של קטע מסויים של המציאות, אך מרתיע מפני חשיפת משמעותו הפוליטית של קטע זה. הלימוד מקנה מסגרות מושגיות, והמושגים נשארים בהפשטתם, מבלי שיושמו למציאות. התלמידים והתלמידות נשארים ללא תחמושת שתאפשר להם לקרוא תיגר על תרבותם הסובבת.

הם נסוגים לעמדה סבילה של אי־איכפתיות, או לעמדה של תוקפנות והפרעות. הדיכוטומיה שאנו מדברים עליה היא המהות הדינאמית של אותה פדגוגיה־שוללת־עוצמה פוליטית ופסיכולוגית מן התלמידים והתלמידות.

שנה אחר שנה הורסת הדיכוטומיה הזאת את תשוקת־הדעת שלהם. והם לומדים לגבש לעצמם ציפיות נמוכות מבית־הספר. רבים מהם, בשעה שהם שומעים את המורה מתאר את תוכנית־הלימודים המתוכננת עד סוף השליש, אומרים בלבם: "אלוהים! שוב אותו הדבר!" הם חוזרים על אותו חומר, שנה אחר שנה, או שהם מקבלים חומר חדש המוצג בדרך משעממת ומופשטת. וכל זה חוזר בקורסים שהם שונים לכאורה, אך דומים זה לזה בריקנותם הרגשית הבלתי־משתנית. זהו בזבוז משווע של השנים הטובות בחיי התלמיד והתלמידה (ובחיי המורה). אין זה מפתיע שיש כאן תרבות של הפרעות. המורים והמורות בברזיל או באירופה עובדים, אולי, באווירה בה התנגדות התלמידים והתלמידות מרוסנת יותר. אמנם, גם בברזיל וגם באירופה החינוך הוא סמכותי. אלא שהחברה שם מסורתית יותר מחברתנו אנו, האמריקאית. המשמעת חזקה יותר והתוקפנות אינה כה עזה. יש לתלמידים ולתלמידות שם יותר מעצורים תרבותיים, הבולמים את תגובתם.

פאולו: באוניברסיטאות של ברזיל או אירופה לא נתקלתי, בדרך־כלל, ברמת תוקפנות דומה לזאת שאתה מתאר. אבל סיפרו לי, שתוקפנות דומה קיימת כיום בבתי־ספר תיכוניים בפרברי סאו פאולו. סיבותיה של תוקפנות זאת הן חברתיות, בברזיל כבארצות־הברית. לא מדובר כאן בבעיות אישיות. מדובר במתבגרים שהם כה כעוסים על תנאי־הקיום הבלתי־הוגנים, עד שהם באים לידי מעשי הרס ותקיפת מורים ומורות.

איירה: נניח שאנו מנסים ליישם את הלמידה הדיאלוגית במצב הקשה הזה. הפדגוגיה החדשה צריכה להתמודד עם הדיכוטומיה של החינוך הישן. אנו, בדרך ההוראה שלנו, מכבדים את השפה ואת הנושאים של תלמידינו, אבל אנו רוצים לעורר אותם לחקירה ביקורתית של התנאים, שבעטיים הם מפריעים או נסוגים לעמדה של סבילות. החינוך המשחרר, בשל השיטה המיוחדת לו, יכול ליצור תנאים שיביאו לידי הארה וראייה ביקורתית של המציאות. אך אין שום ערובה לכך שגישה דיאלוגית המתנהלת בתוך מערך נתון, תביא לקיצם את אי־הסדר והאדישות. ברור גם שהחינוך הדיאלוגי אינו יכול להציע יותר מקומות־עבודה, או איכות־חיים גבוהה יותר, או הפחתת הגזענות והאפליה המינית, או שיכונים טובים יותר, או האטת מירוץ החימוש, או אוניברסיטאות דמוקראטיות יותר, ואפילו לא מבנים טובים יותר לבית־הספר. רק אופוזיציה פוליטית מאורגנת היטב יכולה להגשים מטרות אלו. מה שאנו יכולים לומר על עצמנו הוא, שהחינוך

שלנו יוצא חוצץ נגד ההגיון של מערכת השליטה, נאבק בתוכנית־הלימודים הדיכוטומית, וקורא תיגר על היחסים הקיימים בחברה. כל אלה, לכשעצמם, לא ישנו את החברה, כמובן, אך הם עשויים להביא להחלשת המאבקים בבית־הספר. הגישה הדיאלוגית מציעה סיכוי לשביתת־נשק בין התלמידים והתלמידות ובין המורה, על־ידי פתיחה בשיח אמיתי על המציאות שבה כולנו חיים. אלה גבולות החינוך שלנו, בארץ שלי, כפי שאני מבין אותם.

פאולו: אני מסכים. ובאשר להתנגדות, אני חושב שאחד הקשים שבתפקידינו הוא לנסות להמיר את התודעה המרדנית בתודעה מהפכנית. אין זו משימה קלה, כמובן, מפני שיש הבדל תהומי בין שתי תודעות אלו. תודעה מרדנית מו־בילה לפעולה לשם פעולה, להפגנת התנגדות שאינה מעוגנת בהבנה מעמיקה.

מרד ללא הכרה ביקורתית כמוהו כהתפרצות של אין־אונות. אם אתה ממיר אותו בהכרה מהפכנית, אתה מעניק לו ממדים מעשיים שונים לגמרי. מימד של בחירת טקטיקה ההולמת את האסטרטגיה, מימד של בחירת פעולות מתוך הכרה במגבלות הממשיות של ההיסטוריה. הרבה אפשרויות עולות מתוך התמורה הזאת של המרדנות לשמה.

איירה: התחלנו את שיחתנו זאת בשאלה, האם "תרבות השתיקה" קיימת בארצות־הברית, מהו ייחודה בארץ זאת, והאם קיימת לה מקבילה באמריקה הלטינית, ובברזיל במיוחד. אני אף העליתי את השאלה, האם תלמידים ותלמידות החיים בדמוקראטיה של שפע זקוקים לשחרור, שהרי הם לא חיים בחברה סמכותית, האופיינית לעולם השלישי. האם יש לך הערה מסכמת בנושאים אלה?

פאולו: כאן, בארצות־הברית, יש לכם עושר, עוצמה, הרבה בניינים גבוהים. אך מאחורי העושר שלכם מסתתרת מידה גדולה של מניפולציה ושליטה תרבותית. האמריקאים, כמוהם כברזילאים, חיים בחברה קפיטליסטית. גם אנו, כמוכם, ניצבים בפני מניפולציות וניכור, ובפני אליטות קטנות, עתירות־זכויות, השולטות על כל החברה. אליטות אלו, בשתי הארצות, אינן חדלות מלומר לנו שהאינטרסים הפרטיים שלהן הם האינטרסים ה"לאומיים". אתה, איירה, חי כאן, בארצות־הברית, במפקדה, במרכז, במוקד של הקפיטליזם. אנו, בברזיל, חיים בפריפריה ותלויים מאוד במרכזים הפינאנסיים שבצפון. תלותנו משמרת את עוניינו, ועוני זה הרי הוא גלוי מאוד. הפערים החברתיים שלנו גלויים בכל, גם ברחובותיה של סאו פאולו, למשל. אצלכם, העוצמה והעושר מאפשרים להסתיר את הפערים, את חוסר השוויון ואת הניצול. אבל, סדנא דארעא חד הוא: שליטה. התרבויות האופפות אותנו שונות רק לכאורה. הבסיס דומה. הסוואת המציאות היומיומית האמיתית בתרבות

של שפע יוצרת אצלכם תנאים המקשים על החינוך הדיאלוגי ועל ההארה הביקורתית. אך דווקא בשל כך הם נחוצים אצלכם עוד יותר.

הערות

(לפרטים מלאים של מקורות שאינם מצויינים כאן במלואם ר' רשימת־קריאה מומלצת)

1. על "אלימות מילולית" ר' Bourdieu and Passeron. על הסוציאליזציה באמצעות תכנית־הלימודים הרשמית, ר' Apple, 1971 ו־1979.
2. למאמר בסיסי אודות "התכנית החבויה" של בית־הספר, ר' Burton Clark, "The Cooling-Out Function in Higher Education." *American Journal of Sociology*, Vol. 65, May 1960. מאוחר יותר הקהה קלארק את העוקץ של התיזה לו, וחבל שעשה זאת. ר' גם Murray Milner, *The Illusion of Equality*. New York, 1972, ואת Jerome Karabel, "Community Colleges and Social Stratification." *Harvard Education Review*, Vol. 42, No. 4, November 1972. באותו נושא ר' את Pincus.
3. היי־טק (טכנולוגיה מתוחכמת) הוא מיתוס של קידמה כלכלית. מאחורי מיתוס זה של מחשבים המשמשים אווזי־זהב חדשים עבור כולנו, ישנה מציאות עגומה של משרות הדורשות מיומנות מינימאלית, שכר נמוך והעדר הגנה של איגוד מקצועי (על המצב בישראל ובעולם השלישי, ר' אנט פואנטס וברברה ארנרייך, נשים בקו־הייצור העולמי, ברירות, חיפה, 1987). ההתלהבות מן ההיי־טק הולידה דרישה להכנסת "תרבות המחשב" לתכנית־הלימודים. במציאות, חידושים אלה יגדילו את הצע כוח־האדם בשוק־עבודה רווי, המוכן לשלם אך שכר נמוך. ר' Levin and Rumberger. ר' גם: Harry Braverman, *Labor and Monopoly Capital*. New York, 1974; Ivar Berg, *Evaluation and Jobs: The Great Training Robbery*. New York, 1970; Richard Freeman, *The Over-Educated American*. New York, 1976; Joan Greenbaum, *In the Name of Efficiency*. Temple, Philadelphia, 1979
4. ר' Theodore Sizer, *Horace's Compromise*, Boston, 1984. ר' גם Goodlad; Pincus.
5. בשנות השבעים הופיעו שתי עבודות קלאסיות ומקיפות אודות יחס־הגומלין בין מערכת־החינוך ואי־השוויון החברתי: Bowles and Gintis ו־Jencks.

החינוך המשחרר והפער הלשוני

חקר לשון התלמידים והתלמידות:
השפה ונקודת הזינוק של הדיאלוג

איירה: התחלנו "ספר־שיח" זה בדיון על עיצובו מחדש של המורה, על מעבר מעמדה של הפקדת־ידע לעמדה דיאלוגית. המשכנו ושוחחנו על הדרכים ליצירת תמורה אצל הלומדות והלומדים, על הגבולות ועל הסיכונים של החינוך המשחרר, ועל תרבות השתיקה ותרבות ההפרעות. דיברנו על השוני בין החינוך המשחרר, הדמוקראטי במהותו, החדור בחזון השחרור החברתי, לבין תוכנית־הלימודים הרשמית, המחזקת את אי־השוויון. בפרק זה אני מבקש שנדון בבעיית הלשון, השפה שבה מדברים מורות ומורים אל תלמידים ותלמידות רגילים, אל מאזינים שאינם בני האליטה.

מורים ומורות רבים חשים שההבדלים הלשוניים בינם לבין תלמידיהם מהווים מכשול לקשר הדיאלוגי. לפעמים מתארים את המצב הזה כהתנגשות שבין השפה האקדמית ללשון היומיום. השיח (discourse) הדמוקראטי בכיתה אינו אפשרי כאשר מורה ותלמידים אינם יכולים להידבר היטב, בשל השוני הלשוני.

המורות והמורים מקבלים את חינוכם במכללות ובאוניברסיטאות, שם הם לומדים לשון מעודנת, שהיא שונה מאוד משפת העם. ניבי לשון היומיום זרים ללשון התקנית, לשפה הגבוהה, לתחביר ולאוצר־המלים של האינטלקטואלים. הבעיה חריפה במיוחד במכללות העממיות, בבתי־הספר של השכונות בערים הגדולות, ובכל מקום בו מורות ומורים לבנים מלמדים אוכלוסיה לא לבנה.[1] הפער הלשוני בין בני מעמד הפועלים לבין מוריהם הוא גדול מאוד. ולא רק זאת: תלמידות ותלמידים צבעוניים מדברים בלשונות ובדיאלקטים מגוונים. הלטינים מדברים ספרדית, האסייתים דוברים שפות שונות, האפרו־האיטים מדברים צרפתית קריאולית. השחורים מדברים במגוון ניבים של אנגלית שחורה, בהתאם למקום מגוריהם. לכן, הבעיה היא יותר מסובכת. יש כאן יותר מאשר סתם בעיה של לשון של בני פועלים מול לשונם המעודנת של המורים והמורות.

בעיות לשוניות קיימות אף בקרב פעילים בשכונות, במשרדים, בבתי־החרושת ובחנויות. לכן, עלינו ללמוד לעצב שפה שתגשר על הפער הזה.

פאולו: אולי תספר תחילה על חוויות ההוראה שלך, ואחר־כך אמשיך אני.

איירה: אני מלמד באוניברסיטה עירונית ותלמידיי הם אנשים עובדים. אני מדבר איתם בשפה שונה מזו בה אני מדבר איתך עכשיו. השיח בכיתתי אינו דומה ללשון הדיונים שאני מקיים עם עמיתיי, בסמינרים או בסדנאות שלנו. לשוני בכיתה אף שונה מן הניב בו אני מדבר בחיי הפרטיים. הלשון בה אני מדבר בשיעוריי גובשה במהלך שנים ארוכות של האזנה לתלמידיי. עליי לומר שאני עצמי גדלתי במשפחה של פועלים, ולכן שפתי הבסיסית איננה מלומדת. עובדה זאת סייעה לי ליצור קשר דיאלוגי עם סטודנטים וסטודנטיות בני פועלים.

למדתי בשתי אוניברסיטאות וחוויתי את תרבות המרד של שנות ה־60. לכן, כשהתחלתי ללמד באוניברסיטה עממית, שאיפשרה כניסה חופשית לכל, דיברתי בניב שונה לחלוטין משפת חיי היומיום. ובכל זאת, המבטא של דרום ברונקס השתמר אצלי, דבר שקרב את לשוני ללשון תלמידיי, למרות שהתחביר ואוצר־המלים שלי היו שונים.

בכיתות בהן לימדתי קלטתי דרכי מבע וניסוח, כמו גם מקצבי דיבור, נעימת דיבור ושפת גוף. ניסיתי גם להבין את יכולת הקליטה של תלמידיי: מתי חוצה דיבורי הפילוסופי את גבולות ההבנה המושגית שלהם. ניסיתי לעצב את דבריי כלשון־שיחה, מבחינת הקצב, ההומור, האסוציאציות היומיומיות והמבע. ביקשתי מתלמידיי, בשעה שדיברו, להסביר לי את כוונתם, כאשר לא יכולתי להבינה בעצמי. הם, לעומת זאת, היססו הרבה יותר לעצור אותי במהלך דבריי ולבקש ממני הסברים. לא יכולתי להניח שהם מבינים אותי רק מעצם זה שדיברתי בקול רם ובלשון של שיחה. היה עליי לבקש מהם להכין תרגילים כדי לדעת אם אכן קלטו את דבריי. וגם שאלתי את עצמי על ההקשר החברתי של השיח, ועל המשמעות הפוליטית של ההתקשרויות המילוליות בכיתה, כלומר, על מוסכמות הדיבור שירשנו מתוכנית־הלימודים המסורתית. דבר אחד הוא לשנות את המלים, התחביר, סגנון הדיבור וסדרי הדיבור, ודבר אחר הוא לשנות את אופיו של הדיאלוג הכיתתי. הזכרנו כבר את עניין עמדת התלמידות והתלמידים בכל הנוגע להתנהגות בכיתה. המורה אמורה לדבר בקול רם והתלמידות והתלמידים אמורים לענות בלחש. המורה אמורה לומר את דבריה בקול רם, למלא את השיעור בנוכחותה ולהגביל את נוכחותם של הלומדים והלומדות. אמרנו כבר שלשונה הסמיכה של אינטלקטואלית משופשפת יכולה לשתק בקלות את המבע הלשוני של לומדים ולומדות בלתי־מיומנים, בעיקר אם הם בני

המעמד העובד. לשון ההרצאה הדידאקטית היא כלי כבד, בלתי־מוכר ומסוכן, מפני שהיא עלולה להשפיל את אותם תלמידים ותלמידות שאינם יכולים לתפקד כראוי בלשון הזרה. מה הפלא שהללו בוחרים בשתיקה ומשאירים את המורות והמורים להפוך בשאלה, כיצד יוכלו להביא אותם לידי השתתפות? לסיכום, חקר לשונה של המורה ולשונם של הלומדים והלומדות הוא נקודת ההתחלה של עבודתנו.

הדרך היחידה ללמוד את לשונם של תלמידיי, את תודעתם, את הנושאים המעניינים אותם ואת המיומנויות הקוגניטיביות האמיתיות שלהם היא לקבל את הסכמתם לכך — כלומר, ליצור בכיתה שיח, שבמסגרתו יוכלו להיפתח. להיות פתוח פירושו להתבטא בשפה, החושפת את מה שהם יודעים, במלים שבהן הם יודעים את אשר הם יודעים. הם לא ישתפו איתי פעולה בתהליך לימודי אותם, אלא אם כן אתייחס אליהם כאל בני־אדם בעלי כבוד, הנוטלים חלק בפרוייקט למידה חשוב. האווירה הלשונית בכיתה היא מפתח חשוב להפתחות זאת. היא מאפשרת להם לדעת, האם תהיה כיתה זאת דומה לכיתות המנוכרות שבהן למדו בעבר, או תאפשר להם ביטוי יצירתי.

השבועות הראשונים של השליש הם החשובים ביותר, מבחינת הנסיון לרסן במעט את כוח־הדיבור שלי עצמי. בשלב הזה אני משתדל לא לדבר יותר מן הדרוש, ולתת לתלמידות ולתלמידים לדבר. כך אני זוכה בכניסה לעולם הדיבור שלהם ולתודעתם, בעוד שהם מתנסים בהשתתפות פעילה בדיאלוג. דבריהם הם חומר־הגלם אותו אני חוקר. אני מנסה לאתר את אותם תלמידים ותלמידות שתרבות השתיקה ותרבות ההפרעה פגעו בהם במיוחד, ואני מנסה לאמוד את עומק הפגיעה. אני בודק מהם הנושאים החשובים ביותר בעיני אוסף מקרי זה של תלמידים ותלמידות, המכונסים במסגרת הכיתה. אני קולט את הלקסיקון שלהם, ואני מצרף אותו ללשוני. ככל שאני מאזין יותר, כך אני מיטיב לקלוט את עולמם ואת רמת ידיעותיהם.

תלמידים ותלמידות מורגלים לצפות לדמות מסויימת של מורה, מישהו האומר דברים שאינם מתקשרים לחייהם, בקול "מקצועי", תוך הדגשת אותן מלים שכדאי לרושמן במחברת, לקראת הבוחן הקרב ובא. אני הייתי רוצה שכולנו נעבור תהליך של דה־סוציאליזציה מציפיות שכאלה. ציפיות אלה הן כה מושרשות וכה רבות־עוצמה, עד שבהיכנס התלמידים והתלמידות לתיכון או לאוניברסיטה, קשה כבר להיאבק בשתיקה ולגרום להם שישתתפו בדיון כיתתי אמיתי. הנוהגים הלשוניים של המורה הם עתיקים ומושרשים עוד יותר, ולכן קשה מאוד גם לו או לה לעצב את עצמם מחדש.

פעם אמרו לי תלמידים שאני מדבר ב"הילוך איטי". הם שיבחו אותי על שאני "אמיתי" ואינני מדבר אליהם מגבוה, אבל אמרו שהמשפטים הארוכים

שלי מרדימים אותם. לכן התחלתי לדבר מהר יותר. חשוב לי שמכלול דבריי יהיה בעל ערך ויישמע בעניין. אני מוותר על זכותי, כפרופסור, לשעמם את הסטודנטים והסטודנטיות. שהרי זהו החוק הבלתי־כתוב של אי־השוויון בבית־הספר: למורות ולמורים שמורה הזכות הבלעדית להמשיך ולדבר, גם אם הכל משתעממים. אני רוצה שתלמידיי ידעו שאני מדבר לא כדי לשעמם אותם, לא כדי להבטיח את שליטתי, לא כדי לכפות ידע ולא כדי "למלא" את השיעור ולהרוויח את שכרי. אני מדבר אליהם כדי ליצור איתם קשר, כדי ללמוד משהו יחד איתם. אני יודע הרבה דברים ואף אומר הרבה דברים בכיתה. אבל איני יכול להניח לכיתה להפוך את דבריי לעמוד־התווך של כל המתרחש בכיתה.

אני חושב שהכיתה הדיאלוגית היא במיטבה כאשר היא מנהלת דיון ממושך, שבמהלכו עולים נושאי הלימוד ותכניו. כדי שתתרחש אודיסיאה שכזאת, אני חייב לגלות סבלנות רבה. תלמידים ותלמידות אינם רגילים לקפרץ בקלות לתוך דיון. אני משתמש בתכסיסים של דינאמיקה קבוצתית כדי ליצור את הבסיס לחילופי־דברים אמיתיים. כשאני שומע תשובות קצרות, בנות משפט אחד, אני יודע שהדיאלוג הביקורתי איננו מתקיים. מבחן נוסף בעיניי הוא אם תלמידיי מדברים איש אל רעהו במהלך הלימוד, ואם הם פונים אחד אל השני בתהליך הדיאלוגי. תרבות השתיקה ותרבות ההפרעה, המושרשות בהם, מתבטאת גם באי־רצון לדבר זה עם זו, ולא רק באי־רצון לדבר עם המורה. לכן, כשהם מגיבים ברצינות על דברי חבריהם, אני יכול לומר שהתחיל להתחולל בהם תהליך חיובי של התנערות מהדפוס המקובל של התנהגות בכיתה. הם מתגברים על ניכורם.

אתה יודע מה עושים רבים כשהם נתקלים בשתיקה של הכיתה, או כשהם מקבלים תשובות בנות הברה אחת? הם מתחילים לענות על שאלותיהם בעצמם! במו עיניי ראיתי זאת. כדי להתגבר על המבוכה שיוצרת שתיקת תלמידיהם, מנהלים מורים ומורות שיחות אינטליגנטיות מאוד עם עצמם, משיבים בקול רם על שאלות שהם עצמם שאלו, גם זאת בקול רם. אם למורה המורגלת להכתיב ידע יש תשובות מוכנות מראש, הכתובות בתוכניתה, מדוע שתבזבז את זמנה בהמתנה עד שמישהו ינחש את התשובות? היא יכולה להשיב על שאלותיה בעצמה ולגמור עניין! זהו אחד הנוהגים המקודשים של הפדגוגיה המסורתית. התלמידות והתלמידים לומדים שהתשובה האידיאלית, בניסוחה המושלם, מצויה ממילא בידי המורה — או בספר. איזה סיכוי יש להם לנסח תשובה טובה יותר? והם יודעים כי אם רק יתמידו בשתיקתם עוד כמה דקות, הם יגרמו לה לגלות את התשובה המושלמת, בקול רם, ולמסור להם עוד מפתח ממפתחות גן־העדן.

נוהג אחר המקובל בשיח המדומה הזה הוא להשתמש בשם העצם "אנו",

בשעה שהם מדברים אל הכיתה. התוכנית הרשמית השתיקה את התלמידים והתלמידות ויצרה מרחק בינם לבין המורה. לכן באה המורה ויוצרת חברות מזוייפת באומרה: "אנו נכין תרגיל לשבוע הבא", או "אנו נלמד מחר על המהפכה הצרפתית". זאת שעה שבעצם היא מתכוונת לומר: "אני מטילה עליכם שיעורי־בית לשבוע הבא. התרגיל הוא...". בכיתות המסורתיות, ה"אנו" איננו אלא מס־שפתיים, דמוקראטיה מוצהרת המסווה את העדרה של דמוקראטיה אמיתית. בעלת־הסמכות היחידה, זו שבקידמת הכיתה, היא "אני" השולטת ב"הם". כשהיא משתמשת בלשון "אנו", האמת היא ששום "אנו" אינו נלקח בחשבון. ה"אנו" של המורה יכול להפוך ל"אנו" אמיתי רק במסגרת דיאלוגית, המכבדת את השתתפותם של הלומדים והלומדות בקורס.

מעמד חברתי ושיח בכיתה: דיבור מופשט מול דיבור קונקרטי

פאולו: בחושבי על השפה שאני משתמש בה, לעומת השפה שהסטודנטים והסטודנטיות מדברים בה בהיכנסם לאוניברסיטה, ובמיוחד בשנה הראשו־נה, אני נזקק שוב לדיכוטומיה שבין קריאת המלים לקריאת המציאות; בין מחול המושגים, הבֵּלֶט של המושגים שאנו לומדים באוניברסיטה, לבין העולם הממשי, שאליו אמורים המושגים להתייחס. בכל פעם שאני חושב על בעיית הלשון בכיתה, אני חוזר לבעיה של המרחק בין המושגים לבין המציאות. המושגים אמורים להיות מקושרים למציאות הממשית, אך לא כך הדבר בפועל, וזה יוצר בעיה פדגוגית. כשהסטודנטים והסטודנטיות באים אלינו, לאוניברסיטה, מתמצה נסיונם הלשוני בכך שהם יכולים להגדיר קונקרטית את מציאות חייהם. הם אינם מסוגלים לרקוד לבדם עם מושגים.

וכשאנו מודעים לכך שיש קשר בין שפה לבין השתייכות מעמדית, אנו מבינים את המצב בכיתה טוב יותר. אם נשווה את התחביר שלנו לתחביר של פועלים — ואין זה משנה אם מדובר בפועלים אמריקאים או ברזילאים — נוכל לגלות עד כמה משתקף המצב המעמדי בלשון. נוכל להיווכח, למשל, עד כמה ישירה היא לשונם של פועלים, עד כמה היא דומה לחייהם, הישירים גם הם. הקונקרטיות של לשונם משקפת את הקונקרטיות של חייהם. לעתים, כשאני אומר "שכונת־עוני", או "אפליה", המלים פורחות מפי ללא משקל, כאילו היו מלים קלות. אמנם, אני מרגיש את עומק משמעותן, אך משמעותן נתפסת אצלי באורח יותר אינטלקטואלי, בתיווכה של הבנה מושגית. נכון, אמנם, שבשל דעותיי הפוליטיות והחברתיות, אני מבין את המושג הזה קרוב למדי למשמעותו הקונקרטית, אבל אני לא מבין אותו מתוכו, מתוך ממשותו

הבלתי־מושגית. לעומת זאת, כשמלים אלה נאמרות מפיהם של בני־אדם החיים בשכונת־עוני, או מפיהם של אלה הסובלים מאפליה, יש להן משקל. 20 קילו לכל מלה! המלים הן כבדות־משקל כשהן באות מפיו של אדם החי את המציאות הממשית של המלה. אני מדבר, כמובן, בלשון ציורית, אבל אתה מבין בדיוק למה אני מתכוון.

בעיניי, השאלה איננה אם לסלק מלשוננו, כמורים, מלים כמו "אפיסטמו־לוגיה", "סובייקט קוגניטיבי", "פראקסיס", "מניפולציה", "אידיאולוגיה", "מעמדות חברתיים", "תמורה", "ביזור", או "ניכור". לא. מושגים אלה חשובים מאוד בעינינו! הם גובשו במהלך תולדות המחשבה, ויש להם משמעות. אני לא רוצה להתכחש להם; אני רק שואל כיצד ניתן להשתמש בהם כך שיהיו קרובים ככל האפשר לממשות. זאת היא השאלה. כיצד לצמצם את המרחק בין הקונטקסט האקדמי לבין המציאות, שממנה באים הסטודנטים והסטודנטיות. אותה מציאות שאת הכרתי אותה אני חייב לשפר כל הזמן, עד שאהיה מגוייס, בדרך כלשהי, למאמץ לשנותה.

חשוב לי, איירה, לשוב ולהדגיש שההבדלים הלשוניים והאידיומטיים עליהם אנו משוחחים הם בעלי רקע פוליטי ומעמדי. עניין העוצמה החברתית מושרש בהם, עוטף את דימויינו ואת דרך ההתבטאות שלנו, הגם שלא תמיד אנו מבינים את הקשר בין דיבור לעוצמה. ההבדלים הלשוניים אינם בעיה לינגוויסטית או חינוכית גרידא. המעמד השליט מסוגל לכפות את לשונו־הוא כלשון התקנית. ומה שאנו עושים בכיתה מושפע מאוד מן העוצמה של התקנים האליטיסטיים.

ובשל קשר זה בין פוליטיקה ללשון, אנו חייבים לעסוק בקשר נוסף: כיצד לקרב, בכיתה, את הלשון המושגית אל המציאות. הבעיה עולה מיד עם בואם של הסטודנטים והסטודנטיות לאוניברסיטה. היא יכולה להתעורר עם תלמידי תואר שני בדיוק כשם שהיא מתעוררת עם סטודנטים וסטודנטיות חדשים. ובכן, בתחילת הקורס אני מבקש מהם לספר על חייהם מחוץ לאוניברסיטה. ואין זה משנה אם הם משמשים כמורים, כחוקרים או כפקידי־בנק. אני מבקש שיספרו על עבודתם ושיספרו כיצד הם מדברים כשהם מחוץ לאוניברסיטה. אינני מסתכל בשעון כשהם מדברים, ואינני מגביל את הזמן.

בברזיל, תלמידי האוניברסיטה באים, בדרך־כלל, מן המעמד הבינוני. הם לא בנים של פועלים או איכרים. הם שייכים לאותו עולם לשוני שאני שייך אליו; אך בהגיעם אין להם, עדיין, שליטה בדרכי השימוש האקדמי במושגים. מאחר ונכנסו לאוניברסיטה הם חייבים ללמוד להשתמש במושגים בדרך המקובלת באקדמיה. אם לא ילמדו, כיצד יוכלו לקרוא את מרקס, למשל? ואיזו זכות יש לי לומר שהם לא צריכים לקרוא את מרקס,

רק מפני שהוא קשה מדי עבורם? ואם לא ילמדו את לשון המושגים, כיצד יקראו את כתבי הסטרוקטורליסטים או הפונקציונליסטים, שאותם הם חיירים לקרוא?

המטרה שלי היא לפתח אצל תלמידיי את האחיזה בלשון המושגים, אבל את הקורס אני מתחיל עם הקונקרטי, תוך כדי שיחה על התנסויותיהם, על חייהם הממשיים. כל אחד מהם מספר משהו. התפקיד שלי, מבחינתה של הפדגוגיה המשחררת, הוא להגיב על כל דיווח לשוני. לאחר שהסטודנט סיים את סיפורו, אני בוחר שתיים או שלוש נקודות מתוך דבריו ורושמם על הלוח. אז אני מבקש ממנו להבהיר שוב את משמעותן. משעשה זאת אני אומר לו שאני אנסה להתקדם מעבר לקונקרטיות של דבריו, להגיע להמשגתם. עליי להציג לאט־לאט את הלשון האקדמית והתיאורטית. יתכן שלא יהיה צורך בכך, אם מתברר שהתלמידים והתלמידות כבר שולטים בה. ואז, מוטל עליי רק לחזק את שליטתם. חשוב להבהיר להם שזכותם לשאול למה מתכוון כל אחד מהדוברים. זוהי זכות השמורה לכולם — למורים ולמורות, לתלמידות ולתלמידים. אין זאת בושה לשאול מה פירושו של דבר מסויים. חשוב מאוד להשריש בהם את ההרגל הזה.

הקטנת המרחק בין מושגים לבין מציאות מתקשרת לתהליך הידיעה, לתהליך ההארה ההדרגתית של המשמעות המושגית של ההתנסות. אנו מוכרחים להתחיל מן התפיסות של הלומדות והלומדים, ואין זה משנה אם המדובר באיכרים הלומדים במסגרת לא פורמאלית, או בפועלים, או בתלמידי אוניברסיטה. אנו חייבים להתחיל מדרך התפיסה שלהם את המציאות. כלומר, עלינו להתחיל מן הלשון שלהם, ולא מלשוננו שלנו. ואז לנסות ולצעוד איתם לרמה שיטתית יותר של ידיעת המציאות ושל ביטויה במלים.

איירה: בבתי־ספר אליטיסטיים קל לנו יותר להשתמש בלשוננו המושגית, מפני שהתלמידים והתלמידות שם נהנים משפע של הזדמנויות לרכוש שפה מושגית. אבל כשעוברים מן הקמפוסים היוקרתיים למכללות השכונתיות, או לבתי־הספר הציבוריים בערים, מתעוררת בעיית הרמות הלשוניות. כיצד נשנה את אורח דיבורנו?

פאולו: הבדלי הלשון אינם מקנים לנו, הנקראים אינטלקטואלים, את הזכות לטעון שהלשון העממית היא נטולת יכולת הפשטה. אמנם, האיש ברחוב אינו יוצר הפשטות זהות להפשטות שלנו, אנשי האקדמיה. ההפשטות שלנו מרחיקות אותנו יותר ויותר מן הממשי. כשאנשים רגילים מדברים, הם מנסים לתפוס את התנסויותיהם בעזרת משלים, מטאפורות וסיפורים, וכל זה מאפשר להם להישאר צמודים לממשי. לשאלות שאנו שואלים אותם

הם משיבים בדרך סיפורית. זאת דרכם להעביר את דברם. את הסיפורים הם מספרים גם כדי לבטא את יחסם לעולם, וגם כדי לתאר את עולמם. המטאפורות והמשלים מהווים תחליף למושגים שאנו משתמשים בהם. והם עדיפים, מבחינה זאת שהם מעמיקים לתאר את הממשי, שלא כמו ההפשטה של לשון האינטלקטואלים. הבעיה בפניה עומדים אנו, הפעילים הפוליטיים או המחנכים הפוליטיים, העובדים עם אנשים אלה ועם ילדיהם, היא כיצד ללמוד בהדרגה את תבניות החשיבה שלהם וכיצד לרדת לעומקן של המטאפורות, להבין את משמעות המשלים והסיפורים, כדי שנוכל לתרגם את מושגינו אנו, המופשטים, ללשונם. זאת הדרך לשפר את התקשורת שלנו עם השכבות העממיות. אומר שוב את מה שכבר אמרתי: אינני מדבר על חסימת דרכם של בני שכבות אלה אל אותה לשון מושגית שאנו משתמשים בה. מדובר על הבנת דרכי ההבעה המיוחדות, המוסריות עד מאוד, שבהן משתמשים האנשים ברחוב כדי לתאר בבהירות את הבעיות הממשיות של המציאות. לשונם רוויה בעמדות שיפוטיות על עולמם. אנו חייבים ללמוד כיצד לתרגם בלשון זאת את מושגינו אנו לקונקרטיות של לשון העם.

איירה: האם תוכל לספר כיצד אתה עובר מלשון ללשון, בהתאם למצב? האם אתה מדבר בשפה שונה עם איכרים, פועלים או פעילי הכנסיה?

פאולו: כשאני מלמד באוניברסיטה, בברזיל או בארצות־הברית, אני מדבר בלשון אקדמית. כשאני מרגיש שהסטודנטים והסטודנטיות מתקשים בהבנת המלים, אני ממשיך להשתמש בהן, אבל מדי פעם מוסיף "כלומר...", ומפרש את המשמעות. למשל, אם אני אומר "המחזור הגנוסיולוגי" ומרגיש באוויר מבוכה של אי־הבנה מצדם, אני מוסיף: "כלומר, המעגל של פעולת הידיעה, הקשר בין ידע קיים לבין יצירת ידע חדש". לפעמים אני אף ממשיך מעבר לזה ומשוחח איתם על האטימולוגיה, המקורות של המלה. אני גם מציע לתלמידיי להשתמש במילון.

אבל כשאני מדבר עם קבוצה של איכרים, לא אוכל לומר "המעגל הגנוסיולוגי". לא מפני שהם לא מסוגלים להבין את משמעות המושג. הם משתתפים בתהליך הידיעה יפה מאוד. הם גם יכולים להבין את התהליך שהם משתתפים בו, כיוצרים של ידע וכלומדים את מה שאתה יודע. והרי אלו הם שני המוקדים של "המעגל הגנוסיולוגי" שעליו דיברתי קודם. האיכרים שותפים לשני אלה, לידיעה וליצירת הידיעה, בהתאם לרמת ההתנסות האינטלקטואלית שלהם. מה שהם מבינים הוא הלשון המתארת את התופעה.

אם אני מדבר עם קבוצה של איכרים, סתם כך, שלא בנסיבות של לימוד, לא יעלה בדעתי להשתמש במלים אקדמיות. ואם תוך כדי שיחה יעלה

הצורך לדבר על תהליך הידיעה, אצטרך לדבר בלשונם. יהיה עליי לבחור מתוך אוצר המלים שהם משתמשים בו, כדי שנוכל לדבר על נושא זה. אני יכול לשאול אותם, למשל, כיצד למדו לקצור את מה שהם זורעים. הם עשויים לומר לי: "ממלאכת הקציר עצמה". אני אמשיך ואשאל: "כיצד אתם מלמדים את ילדיכם לעשות זאת?" והם יענו: "אנו מביאים אותם איתנו אל השדה, והם רואים אותנו עובדים, וכך הם לומדים". ואז אגיד להם: "ראו, לזה התכוונתי. זה הוא פירושה של למידת ידע קיים, ידע שגם ימשיך להתקיים. לזה התכוונתי כשדיברתי על מעגל הידיעה. אתם מפיקים ידע ויכולים לדעת שאתם יודעים את הידע הזה".

איירה: האם יש הבדל גדול בין שיחה עם איכרים לבין שיחה עם פועלים עירוניים?

פאולו: הו, כן. לשון הפועלים ספוגה יותר בביטויים הקשורים לאופי המאבק הפוליטי שהם נתונים בו. הפועלים משתתפים במאבקים תכופים, המקנים להם ידע שבדרך־כלל חסר לאיכרים. אלא אם כן מדובר באיכרים פעילים, הלומדים מנסיון מאבקיהם. הלימוד שקונים הפועלים דרך מאבקיהם עושה אותם פתוחים יותר להבין את דרך החשיבה האקדמית. אבל גם כשאני נמצא בין פועלים, עם כל היותם יותר מעורבים בפוליטיקה מן האיכרים, אינני משתמש בלשון האקדמית המתוחכמת. אני חייב ללמוד את לשונם, את המטאפורות ואת לשון הסמלים שלהם.

איירה: האם תוכל לתת כמה דוגמאות של מטאפורות כאלו? מטאפורות היכולות לשמש תחליף טוב ללשון האקדמית?

לשון מושגית מול לשון מטאפורית: החלפת הלשון האקדמית

פאולו: הנה, לדוגמא, מטאפורה מעניינת מאוד, של לשון עממית. מעשה באינטלקטואל שרצה להשתתף בפעילויות של קבוצת איכרים. הוא בא יומיום לפגישותיהם, וניסה להתקבל על־ידם כמין יועץ. ביום השלישי או הרביעי אמר לו אחד האיכרים: "ראה, חבר, אם אתה חושב שאתה בא אלינו כדי ללמדנו כיצד כורתים עץ, אין בכך צורך, כי אנו כבר יודעים איך לעשות את זה. מה שאנו רוצים לדעת הוא, אם תהיה איתנו גם כשהעץ יפול". זהו דיבור מאוד סמלי, מאוד עשיר. הוא גם פיוטי, מפני שלשון מטאפורית היא לשון פיוטית.

הכתבים שלי משקפים היטב את השפעת התרבות הברזילאית עליי. בכתביי אני משתמש בהרבה מטאפורות. יש אקדמאים הטוענים עקב כך שאינני מדעי — למרות שאני משתמש במטאפורות מאוד מתוחכמות. אני זוכר אחת מהן. השתמשתי בה בספרי פדגוגיה של מדוכאים. המטאפורה היא: "סבירות בלתי־בדוקה". התכוונתי לתאר במטבע־לשון זאת את העתיד, העתיד שאנו משתדלים ליצור על־ידי שינוי ההווה. עתיד זה הוא בבחינת אפשרות, מצב־בכוח, ולא בפועל. קראתי לזה "סבירות בלתי־בדוקה".

כשחזרתי לברזיל ב־1980, הפעם לתמיד, היו לי קשיי לשון במגעיי הראשונים עם איכרים ופועלים. העדרותי מברזיל נמשכה 16 שנה. אמנם, במהלך השנים הללו יצרתי קשר עם איכרים ופועלים בארצות שונות בעולם, אבל הקשר היה באנגלית זאת שאני מדבר עתה, לא בשפת־אמי, ולעתים תוך הסתייעות במתרגם. לכן היו לי בהתחלה קשיים בתקשורת עם איכרים ופועלים בברזיל. אבל כבר בפגישה השלישית חשתי שאני שב ורוכש את שפת המקור שלי. שוב הרגשתי בבית.

איירה: מורות ומורים אמריקאים לא מרגישים בבית בשפתם של בני מעמד הפועלים. הכשרתנו המקצועית באוניברסיטה והרקע המעמדי שלנו חוצצים בינינו לבין תרבות־ההמונים.

פאולו: עלינו ללמוד כיצד לקרב את התלמידים והתלמידות בהדרגה אל עולם המושגים, כיצד לעזור להם להבין, שלב־שלב, את משמעות ההפשטות האקדמיות. ישנן שתי צורות של התנהגות אליטיסטית: דרך אחת היא לכפות עליהם את לשוננו, כלשון היחידה התקפה. הדרך השניה היא לזלזל בלשוננו אנו. ואם אנו מפחיתים בערכה של לשוננו, או כופים עליה לחקות את לשונם, אנו עוברים מפשטות לפשטנות. כל חיקוי סופו שהוא יוצר קריקטורה.

אם תנהג בפשטנות כלפי פועלים, איכרים או סטודנטים, סימן הוא שאתה משוכנע שהם נחותים ממך. אתה מניח מראש שהם אינם מסוגלים להבין אותך. עלינו להיות פשוטים, בהירים — אך לא פשטניים. אסור לנו להתייחס אל תלמידים ואל תלמידות כאל מטומטמים. להיות פשוט פירושו להתייחס למושא הלימוד ברצינות, ברדיקאליות, בעומק, אך בו בזמן בדרך קלה, שתאפשר את הבנתו על־ידי אלה שהתנסותם האינטלקטואלית שונה משלנו. לשון פשטנית, לעומת זאת, מפחיתה את מושא הלמידה והופכת אותו לקריקטורה של עצמו. תוך כדי כך אתה גם מפחית את ערכם של תלמידיך. וזהו אליטיזם: המעטה בערכם של תלמידיך, שומעיך.

איירה: תלמידים ואנשים רגילים מרגישים מיד אם אתה מפחית מערכם. מורה פטרונית מדברת אל תלמידיה כאילו הם ילדים, המסוגלים לקלוט רק

מלים בנות הברה אחת, או משפטים קצרים הנאמרים בקצב שירי. השיחה בכיתה מתנהלת אצל מורה שכזאת לפי החוקיות של שלושת הצעדים: שאלה-תגובה-הערכה, כשהמורה שואלת שאלות המזמינות תשובות קצרות, והתלמידים והתלמידות משיבים בקצרה ככל האפשר.[2] שיח תינוקי שכזה מעליב אותם, והם מגיבים, לעתים קרובות, בשתיקה או בהפרעות.

במכללה שבה אני מלמד, אני מנסה להתחיל את הקורס תוך ריסון הדיבור שלי, כדי לאפשר לתלמידים ולתלמידות לדבר. כמוך, גם אני מתחיל את הקורס בשולחן־עגול במהלכו מציגים תלמידיי את עצמם. מאחר ומדובר בקבוצה מאוד מנוכרת, אני מוכרח להתפשר. אינני יכול לשאול אותם שאלות נוקבות בעת שכל אחד מציג את עצמו. אם אעוט עליהם עם שאלות מושגיות, אגרום לכך שיתעטפו בשתיקה, מפני שהאווירה הלשונית בכיתה היא עדיין מעורפלת, בלתי־מוכרת, תוקפנית ושיפוטית. כדי להקל עליהם, אני מבקש שיראיינו אחד את השני בקבוצות של שניים, לדלות מבני־זוגם פרטים אודות חייהם, ואחר־כך לדווח לכיתה. הצעד הזה מפחית את האיום ומסייע להם להתחיל בדיאלוג בין שווים, המעודד אותם להתייחס ברצינות איש אל רעהו.

רק אז, כשאני מאזין לדו"חות שלהם על חבריהם, אני שואל שאלות ומצביע על קשרים בין דברי התלמידות והתלמידים השונים. אני מתערב בזהירות רבה, בלי ללחוץ, בלי להתעכב על כל הערה והערה שלהם, כדי לתת לתהליך לזרום. תלמידיי מורגלים להזהר ממורים ומורות, בעיקר מן השאלות שלהם, הטומנות מלכודות ו"בושות". המלכודת טמונה בכך שהם לא יכולים לתפקד כראוי לפי הקריטריונים הלשוניים של המורה, והבושה היא פועל־יוצא של מאמץ חסר־סיכוי לנחש את התשובה הנכונה. התלמידות והתלמידים יודעים שהם פחות פגיעים כשהם שותקים.

פאולו: בברזיל אינני נתקל בבעיות כאלה. אם אומר לתלמיד או תלמידה בני 19 באוניברסיטה: "הביטו, אינני מסכים איתכם. האם תוכלו לנסח את דבריכם שנית?" הם יעשו כבקשתי, ברצון. אצלך המציאות שונה, והיא תובעת ממך לרסן את דבריך. אתה מתחיל מן התלמיד והתלמידה, לא מן המורה.

אתגר מעניין הוא להתחיל מעמדתם של התלמיד והתלמידה. כשאני מדבר על זה, אני תמיד מביא את הדוגמא הבאה להמחשת עמדתי האפיסטמולוגית: אם אתה מהלך בצדו האחד של הרחוב, וברצונך לעבור למדרכה השניה, עליך לחצות את הכביש. כלומר, אינך יכול להיות במדרכה השניה מבלי שתחצה את הכביש. אינך יכול להתחיל משם, אם אתה כאן. כל מסע אל היעד מתחיל בנקודת־הזינוק שבה אנו נמצאים. ונקודת־הזינוק לעולם תהיה שונה מנקודת־היעד. רבים אינם מבינים שה"כאן" של המורה

המשחררת הוא ה"שם" של התלמידה והתלמיד. המורה המשחררת חייבת להתחיל מה"כאן" שלהם. אנו חייבים לראות את ה"כאן" שלהם כנקודת־הזינוק של פדגוגיית התמורה, כדי שהם יגיעו ל"שם" המשותף לנו ולהם.

איירה: המורות והמורים לא קיבלו הכשרה לנטוש את ה"כאן" שלהם. הם לומדים שתלמידות ותלמידים "טובים" הם תלמידים ותלמידות המחקים את מה שהמורה עושה במדרכה ממול.

המטאפורה של חציית הכביש קוראת למורות ולמורים להעביר את מחשבתם הביקורתית, את גופי־הדעת שהם שולטים בהם ואת שפתם האקדמית, אל המציאות של התלמידים והתלמידות. אם נזכור את מה שאמרת קודם, פירוש הדבר לעצב מחדש את לשוננו המושגית ולהופכה ללשון של סיפורים ושל דוגמאות קונקרטיות, המעוגנות בהתנסות של הלומד והלומדת. אזי נעשית התמורה הביקורתית לאפשרית. השאלה היא, לאן אנו חותרים? היכן ה"שם" החדש? נקודת־ההתחלה שלנו היא דיאלוג המעוגן בתוך עולם הנושאים והלשון של התלמיד והתלמידה. במלים אחרות — עיסוק במציאות שלהם, שהיא נבדלת מזו של המורה. המפתח לתמורה הוא הגישור על פער זה. אבל נאמר שהצלחנו לבנות את הגשר הלשוני — מהי התכלית, מהו היעד, מהי נקודת הסיום? האם המטרה היא לחזור לנקודת־המוצא של המורה?

המשכו של התהליך: אחריות המורה כמנחה

איירה: אני שואל אם התלמידות והתלמידים אמורים להגיע לנקודה בה המורה נמצאת, או אם יניע התהליך הדיאלוגי גם את המורה. האם משתנה המורה במהלך חציית הכביש? האם גם היא נעה קדימה לעבר נקודה חדשה, הודות להתחנכות ההדדית, העומדת ביסוד הדיאלוג? לדעתי, המורה המשחררת מתקרבת לגישה המעמידה את התלמיד והתלמידה במרכז, ככל שהיא ממחישה את ההפשטות של הלשון האקדמית. המורה לומדת כיצד להקנות משמעות קיומית לפילוסופיה, בעוד שהתלמידים והתלמידות לומדים להמשיג את הממשות הקיומית. אם המורה מצליחה להשתחרר ממחול המושגים, מאותו בַּלֶט מושגי שהזכרת קודם, פירושו של דבר שגם היא עוברת תהליך של תמורה. נקודת־הגמר, אם כן, היא נקודה שבה הן המורה והן התלמידים והתלמידות נמצאים במצב חדש, מדברים בשפה חדשה אותה לא דיברו קודם.

האם זו עמדה דמוקראטית־קיצונית, או אקזיסטנציאלית־קיצונית? האם משתמע מדבריי שהתהליך הדיאלוגי הוא תהליך של שינוי מתמיד, ללא כל יעד סופי? אני מודע לכך שמורות ומורים משחררים מגלמים דוגמאות

של תמורה, של יעד־השינוי. הם מבקשים לחולל תמורה בתוך הממשות ההיסטורית שאנו חיים בה. המדרכה שלנו היא מדרכה שבה יש מודעות פוליטית גבוהה יותר וחלום פוליטי בהיר יותר מאשר במדרכה שממול. שם, אצל התלמידים והתלמידות, החלום מעורפל והמודעות הפוליטית אינה מפותחת או מאורגנת. הם עדיין לא התחילו את תהליך התמורה, ש"כאן" כבר החל. ובכל זאת, השנים הרבות של הוראה משחררת שינו גם אותי, כמורה, כאינטלקטואל וכפעיל. ה"כאן" שלי איננו לגמרי יציב. העובדה שחציתי את הכביש לעבר מדרכת התלמידות והתלמידים שחררה אותי מן הלשון ומן המגבלות המסורתיות שציינו אותי שעה שסיימתי את לימודיי. ההליכה אל המדרכה שממול, או, מוטב לומר, נשיאת החלום שלי אל אלה העומדים במדרכה שממול, שינו אותי לא פחות מאשר את תלמידיי, ואולי אף יותר.

פאולו: אבל גם אם אתה אדם הפתוח לשינוי, צריך שכבר מתחילת דרכך כמורה יהיה לך חלום ברור למדי על יעד, על מטרה. אם אין לך מושג מה הדבר שאותו אתה רוצה להשיג, אתה עלול להתדרדר לעמדה של Laissez Faire, של ספונטאניות גרידא. זה קורה למורות ומורים, פעילות ופעילים שמטרותיהם הפוליטיות לא מגובשות דיין.

בעיניי, חינוך איננו "חאפלה". כמחנך משחרר, המטרה שלי ברורה לי. יחד עם זאת, אינני עושה מניפולציות על תלמידיי. וזה לא קל. זהו אחד הקשיים הגדולים בגישה שלנו. למרות שאני רואה את המחר ואת ה"שם" שלי בצורה בהירה, אינני רשאי לעשות מניפולציה על תלמידיי, כדי להביאם עמי אל יעדיי. עליי להבהיר להם מהו חלומי, אך עליי לומר להם שישנם גם חלומות אחרים — אפילו אם בעיניי אלה חלומות רעים! (צוחק). האם אתה מבין? זהו המתח שעלינו לעמוד בו, בין מניפולטיביות לבין דמוקראטיות רדיקאלית. אסור לי להיות מניפולטיבי, אך גם אסור לי להניח את התלמידים והתלמידות לנפשם. בחינוך, בכל חינוך, יש — ותמיד יהיה — קורטוב של הנחיה, ולכן אין הוא יכול להיות נייטראלי. אנו חייבים לומר לתלמידינו מה אנו חושבים ומדוע. אין זה מתפקידנו לשבת ולשתוק. עליי לנסות ולשכנע את תלמידיי בצדקת חלומי, אך להימנע מלכבוש אותם, מלהשתמש בהם להגשמת תוכניותיי. אם יש לחלק מן הסטודנטים והסטודנטיות חלומות רעים, זאת זכותם. אך זכותי לומר להם שחלומותיהם רעים, ריאקציוניים, קפיטליסטיים או אוטוריטאריים.

איירה: אנו יוזמים את התהליך ומנחים את הלימוד. עצם הבחירה במטרות הופכת את הנייטראליות לבלתי־אפשרית. הבחירה הפוליטית שלנו באה לידי ביטוי בעצם התוויית מהלכו של הלימוד, בבחירת הספרים ובניסוח השאלות.

פאולו: כן. זאת הסיבה לכך שבכל תהליך של חינוך יש רגע מסויים, שאני קורא לו "הרגע האינדוקטיבי". זהו הרגע בו אין המורה יכולה להמשיך ולחכות עד שהתלמידים והתלמידות ייזמו את הצעד הבא בהתקדמות לקראת גיבוש הרעיון או המסקנה. היא צריכה להתערב אז ולעשות זאת בעצמה. אם התלמידים והתלמידות יכולים להמשיך בתהליך ולקדם באופן ספונטאני את חשיבתם הביקורתית, מה טוב! נמחא להם כף. אך יש רגעים בהם הם לא מסוגלים להתקדם עוד, ואז על המורה לעשות זאת.

איירה: מה מאפיין את הרגע האינדוקטיבי? את הנקודה בה מתערבת המורה כדי לקבץ את כל פירורי הידיעה? האם היא אוספת את כל החוטים לפקעת אחת, תפיסה ביקורתית שבאמצעותה מוזמנים התלמיד והתלמידה לקדם את הדיאלוג הביקורתי? אם הבנתי אותך נכון, המורה המשחררת עושה את האינדוקציה בדרך המסייעת להם להגיע ליכולת אינדוקציה משל עצמם.

פאולו: כן, כמובן! אתה חייב לעודד אותם לנסות ולתפוס את הרגע האינדוקטיבי. רק המחנכת המניפולטיבית מותירה בידיה בלבד את יכולת האינדוקציה. הגישה הסמכותית גורמת למורה שכזאת לרכוש מונופול על מלאכת האינדוקציה.

בשל הבדל זה שבין הגישה הדיאלוגית והגישה הסמכותית בכל הנוגע לרגע האינדוקטיבי, אני קורא לחבריי מן השמאל להיות דמוקראטיים. אין הם צריכים לחשוש ממלה זאת! אמנם, עלינו להיות פתוחים ויצירתיים, אבל איננו צריכים להתרווח ולהמתין עד אשר יקבצו התלמידות והתלמידים את כל הידיעות המצטברות לכלל ידע מגובש. אנחנו צריכים ליזום ולשמש דוגמא של עשיה זאת.

"הרגע האינדוקטיבי" בשיח הביקורתי

איירה: הדגשת את חשיבות הקשר עם הממשות. אחד המכשולים הניצבים בפני הרגע האינדוקטיבי הוא מידת ההפשטה האופיינית ללשון האינטלקטואלית. לכן, חשוב שנחזור עתה לשאלת שינוי לשון המורה, כדי שהאינדוקציות שלה לא יהיו "בֵּלֶט מושגי".

אחד הנוהגים המקובלים בהוראה הוא שהמורה מסכמת את השיעור בסופו. כשהסיכום הוא במיטבו, זהו באמת הרגע האינדוקטיבי של הלימוד באותו יום. אבל, לרוב, הסיכום איננו אלא אמירה חפוזה, המסכמת, באופן מיכאני, את אירועי השיעור. נוהג רווח אחר הוא שהמורה מפסיקה תלמיד או תלמידה באמצע הדיבור, כדי לסכם, לנסח או לנסח מחדש את דבריהם.

היא עושה זאת בשם הדיבור התקני, התחביר הפורמאלי או אוצר־המלים המושגי. אבל התלמידים והתלמידות אינם רשאים להפסיק את חבריהם, או את המורה, באמצע הדיבור. בתרבות בית־הספר יש, אם כן, ציפיה מושרשת שאחרי שתלמיד או תלמידה מדברים, המורה מתערבת ומנסחת את דבריהם בלשון הרשמית.

הרגלים אלה עומדים בדרכה של המגמה שלנו לקיים דיאלוג אמיתי בכיתה. הם הופכים את התלמידות והתלמידים לאנשים שאינם יכולים לפרש את דברי עצמם, לאנשים שדבריהם חייבים להתרגם ולהתנסח מחדש, לפי הדיבור התקני, כאילו שפתם היא שפה אקזוטית ולא מוכרת. באשר לי, אני נוהג בזהירות מופלגת כשאני בא לסכם או לנסח מחדש דברי תלמיד או תלמידה, בהתאם לדיבור התקני. אני מנסה למזג את לשוני עם לשונם, כדי שהסיכום ישמר את המקוריות של דבריהם. לפעמים אני נמנע מלסכם, וזה מקומם אותם, והם דורשים ממני לעשות זאת. אם הדרישה באה מהם, זה עדיף, כי אז יקשיבו לסיכום בתשומת־לב, וזה יקל עליי את מלאכתי. ובכל זאת, אני תמיד מעדיף להזמין אותם לסכם את השיעור יחד איתי, כדי שיתרגלו לחשיבה ביקורתית. לעתים אני מסכם רק לאחר שתלמיד או שניים ניסו וסיכמו לפניי. רבים מסרבים לעשות זאת, ואז אני מתהלך בכיתה עד שאני מוצא מישהו אמיץ, המוכן לנסות. אז הופך הסיכום למבצע של חשיבה משותפת, במקום שיהיה מעשה של מתן חותם רשמי של המורה.

יש עוד פן של השיח שאני רוצה להעלות. המדובר בסוג נוסף של "שתיקה". יש והשיחה בשיעור נעצרת לזמן־מה. בדרך־כלל אני נוטל את היוזמה לחדש אותה, שהרי זו אחריותי כמנחה. אבל, אני רואה בזה הזדמנות נוספת להשתחרר מהרגלים לימודיים מושרשים. מנהגם של מורים ומורות להוציא את הכיתה ממצבי השתיקה מתנה את התלמידים והתלמידות להימנע מליזום בעצמם את המשך השיחה. לעתים אני מנצל את השתיקה כדי לגרות אותם לחשוב ולכוון בעצמם את המשך השיעור. אני גם אומר להם שלא תמיד אמלא את השתיקות, כי אני רוצה שגם הם ישׂלו אחריות בעניין.

פאולו: אני שותף לדעתך. גם בעניין סיכום השיעור. אבל, אל לנו לראות בדברים אלה מעין מרשם קבוע היפה לכל מצב. יש ואנחנו חייבים לסכם, בשיעור הראשון ובזה שאחריו, וגם בשלישי וברביעי. למה אני מתכוון? נניח שאתה מתחיל לעבוד עם קבוצה מסויימת, ואתה מרגיש מיד שהיא יותר עצורה מקבוצות אחרות, יותר איטית, יותר סבילה, חסרת־בטחון, איננה מסוגלת לסכם מהלך לימודי. אם אתה קולט את זה, אתה חייב לסכם, פעם ופעמיים ושלוש, עד שילמדו כיצד מסכמים. חינוך, מעל לכל, הוא הדגמה ממשית. ואף על פי כן, כשאתה מסכם את השיעור, אינך עושה

זאת רק כדי להראות לכיתה שאתה יודע לסכם. אין זו שאלה של שחצנות או גאווה מצד המורה. לא! אתה מחנך. כלומר, עליך לסכם, כדי ללמד אותם לסכם. הפעולה הזאת מעוגנת בגישה הדיאלוגית. מדובר במתן דוגמא של פעילות ביקורתית.

ישנם מורים ומורות החושבים שאין זה מתפקידם כלל לסכם את השיעורים. הם טועים! זוהי פעולה לגיטימית במסגרת תוכנית־הלימודים, כל עוד אין תופסים את תוכנית־הלימודים כישות מקודשת וקבועה. מורה המשתפת את תלמידיה בתפיסתה את ערך הסיכום, מלמדת אותם, בעצם, כיצד מסכמים.

נניח שביום הראשון ללימודים אתה מסכם את השיעור. ראשית כל, אתה יכול לשאול את עצמך ואת תלמידיך: מהו "סיכום"? מהי משמעותו? מדוע אנו מסכמים דיונים עם סיומם? ברגע שאתה מעלה שאלות אלו, אתה יוצר מרחק מעצם פעולת הסיכום. הסיכום כשלעצמו חדל אז להיות פעולה ביורוקרטית גרידא. הוא הופך להיות חלק בסיסי של פעולת הידיעה.

איירה: כן, אבל צריך לזכור שמדובר במצב רגיש ביותר. העברת הבעלות על המלה האחרונה מן המורה אל תלמידיה היא מבצע רגיש. כמוה כהעברת זכות־הבעלות על רכוש, או כהעברת כוח פוליטי, או כמסירת מכשיר מדעי. בעצם, כמו כל השלושה גם יחד. חשוב על מיומנותה של המורה בסיכום שיעורים, ועל חוסר־הנסיון של תלמידיה. יש כאן אי־שוויון מילולי, המתאים לאי־השוויון הפוליטי המושרש בתוכנית־הלימודים. יש צורך בהקניית לשון־שיחה, כדי לאפשר לתלמידים ולתלמידות לסכם שיעורים מתוך חשיבה עצמית.

פאולו: ברצוני לומר משהו נוסף על פעולת הסיכום. ואל יובן מכך שאני מסכם בכיתותיי בכל יום. לא. אבל, ישנה כאן נקודה תיאורטית חשובה.

בסופו של דבר, מה שאנו עושים כשאנו מנסים ליצור קשר קוגניטיבי או אפיסטמולוגי עם מושא הידיעה — כשאנו מאמצים אותו, אוחזים בו, שואלים שאלות אודותיו — אנו בעצם מתחילים לראותו כמכלול, כשלם, ואז אנחנו מתחילים לפרקו למרכיביו. וזוהי בדיוק פעולת הניתוח שלקראתה אנו עמלים בכיתה. אנו מנתחים מושא מסויים, עושים את זה דרך קריאה של טקסט כלשהו. מנסים לפרק את המושא באמצעות הדיאלוג הכיתתי. וברגע מסויים בתהליך — וייתכן שעוד לפני שמיצינו את תהליך פירוקו של המושא — אנו מבקשים שוב להבין אותו על כוליותו, בשלמותו. אנו מנסים להרכיב מחדש את השלם שפרקנו עם תחילת תהליך הלימוד. כך בדיוק חייבים אנו לעשות. רגע הסיכום הוא רגע המאמץ להרכיב את הכוליות, את השלם. ולכן, פעולת הסיכום איננה חזרה סתמית ומשעממת על כל מה

שנאמר קודם. אין זה רישום מדוקדק של כל החלקים. זהו אחד הרגעים החשובים במאמץ שלנו לדעת.

ההומור והדיאלוג

איירה: אולי נעבור עכשיו לדון בסגולות נוספות של הדיאלוג? למשל, מה מקום ההומור בדיאלוג? כיצד משולבים בו קומדיה, עליצות, התרגשות והתלהבות? בכיתה המסורתית יש לרוב אווירה של שעמום וחרדה. ויש בה גם מאבק כוחות, הנובע מהבדלי הלשון. האם החינוך הדיאלוגי מציע גם הומור ושמחה?

פאולו: כן, כמובן! אני עצמי נעזרתי בהומור כשעבדתי בחינוך מבוגרים בברזיל לפני שלושים שנה. באירוניה אינני משתמש לעולם, אבל בהומור — כן וכן. לדעתי, אירוניה מבטאת אי־בטחון. סארקאזם הוא ביטוי של אי־בטחון של המשתמש בו. ההומור, לעומת זאת, הוא אמצעי לחשיפה של המציאות.

איירה: האם תסכים איתי שאנשים המתבדחים ביחד יכולים להגיע גם ליחס של שוויון ביניהם? אדם נעשה נינוח בהיותו בחברה של שווים — ולא בחברת הממונים עליו או בחברת הכפופים לו. מאבקי־כוח מקשים על היכולת להתבדח או לחוש בנוח, כי אתה צריך לעמוד על המשמר מפני אלה שמעליך, או מפני אלה הכפופים לך. לעומת זה, כששוררת אווירה של שוויון, קל לאנשים להשיל מעל עצמם את ההגנות שלהם, לספר סיפורים מצחיקים ולצחוק ביחד. ומיד כשנכנס הממונה, משתתקת השמחה. אתה נעשה זהיר יותר, פחות פתוח.

פאולו: אבל יש הבדל רב בין הומור לבין סתם צחוק. הומור אינו מכוון רק לעורר צחוק או להעלות חיוך על פני הבריות. לא! לעתים הומור טוב גורם לך שלא לחייך או לצחוק. הומור טוב, יותר משהוא גורם לך לצחוק, הוא מביא אותך לידי מחשבה רצינית על מושא הצחוק. צ׳רלי צ׳פלין הבין מה זה הומור. הוא ידע לחשוף את האמת החבויה. לעומת זאת, יש הרבה אנשים הסובלים מחוסר בטחון וצריכים לצחוק ולספר בדיחות כל הזמן. אם הם לא מספרים בדיחה בתחילתו של נאום, למשל, הם לא מסוגלים לנאום. עד כדי כך הם חסרי בטחון. אנשים המרבים לספר בדיחות מנסים בעצם לכבוש את לב השומעים. ההומור משמש להם מנגנון הגנה.

אני לא צריך לספר בדיחות כדי להרגיש שאני מסוגל לשכנע אנשים. השאלה היא דווקא האם אני מסוגל לנתח את הנושא ברצינות. אם אני

מסוגל, אזי אני יכול לשלב גם הומור בדבריי. למשל — ואנא, סלח לי על חוסר הצניעות — בפגישה שהיתה לי אמש עם קבוצה של גולים מאמריקה הלטינית, כאן, בבנקובר, הייתי מאוד משעשע. תיארתי בפניהם את קשיי ההסתגלות שלי במדינות בהן ביקרתי לראשונה בחיי, לאחר שגורשתי מברזיל. לא הייתי אירוני ולא ניסיתי להקסים את האנשים. סיפרתי בהומור על משגים שעשיתי בצ׳ילה, או באפריקה, מפני שלא ידעתי כיצד גברים קושרים ידידות ביניהם בארצות אלו. לא ידעתי אם גברים אמורים לגעת אחד בשני או לא. בעצם, חוש ההומור נועד בעיקר לכך שאדם יוכל לצחוק על עצמו. בעיני זוהי תכונה הכרחית לאנשי חינוך משחררים. הבעיה היא שהומור אי אפשר ללמד. אי אפשר לתת למורות ולמורים הכשרה בהומור!

איירה: ההומור איננו מיומנות מיכאנית, משהו שבעזרתו מקשטים את הפדגוגיה הדיאלוגית כשם שמצפים עוגה בקצפת. הומור הוא חלק מאישיות ומתהליך הלימוד. ובכל זאת, אני חושב שמורות ומורים יכולים להפיק תועלת מסדנאות למשחק, לדיבור, לריקוד ולהומור. לא מפני שהסדנאות יהפכו אותם לגברים ולנשים שונים, אלא מפני שהן עשויות לעורר כשרונות קומיים ויצירתיים המצויים אולי אצל חלק מהם, מוזנחים. יתכן שסדנאות למשחק או לכתיבה יוצרת יעלו אל פני השטח דמיון חבוי. שהרי מורה לא יצירתית, למשל, תתקשה עד מאוד להנחות כיתה יצירתית.

אני מסכים איתך, שאין לזהות הומור עם סיפור בדיחות. ההומור הוא עשיר ותובעני יותר מסתם התבדחות. אם יש למורה עמדה פוליטית ברורה, ואם היא משתמשת בשיטות של ההוראה הדיאלוגית, סביר שיהיה לה גם הבטחון הרצוי כדי להיות הומוריסטית. אבל ראיתי לא פעם שיעורים נעדרי הומור, גם בכיתותיהם של מורות ומורים רדיקאליים, כאלה שעמדתם הפוליטית ברורה להם מאוד. הם חתרו אמנם ליצור סקרנות ביקורתית אצל תלמידיהם, אך הדיון היה אפרורי, ללא בדיחות־הדעת וללא רגש. תלמידות ותלמידים הרואים שהמורה משועממת, חסרת רגשות, או חרדה, לא יגלו סקרנות. הם רק יגידו לעצמם שהחיים האינטלקטואליים הם מאוד משעממים.

הלומד והלומדת זקוקים להומור ולרגשות ממש כשם שהם זקוקים לשפה ביקורתית. ההומור מסייע לשוות ללימוד אופי של ״מציאות״. אלא שבדרך־כלל, המגע היחיד שלהם עם ההומור האקדמי הוא, במקרה הטוב, דרך הכרות עם מורה שנונה ומבדרת, המתחרה עם ליצן־הכיתה על תשומת־לב התלמידים והתלמידות. מורה שכזו ניחנת אולי בשליטה טובה באחת ממיומנויות ההרצאה, אך ביצוע סולני של מורה הומוריסטית איננו מספיק מבחינת הדיאלוג. גם תלמידיה צריכים להיות שותפים ליצירת הומור, מתוך הבנתם־הם את נושא הלימוד.

איירה: ברצוני להעלות עתה שני אספקטים לשוניים ספציפיים, אשר מטרידים מורות ומורים: גזענות וסקסיזם. אלו הן שתי תופעות שקשה להתעלם מהן בחברה ובבית־הספר.

שמתי לב לכך שבנים מרשים לעצמם להפריע לבנות שמדברות בכיתה, בעוד שבנות אינן מפסיקות בנים באמצע הדיבור. בדרך־כלל, כשאחד הבנים רוצה לדבר, אין הבנות מסיימות עד תום את מה שיש להן לומר. יש תלמידות שעומדות על זכותן לסיים את דבריהן, אך רובן חונכו לוותר לבן, אפילו אם הוא מפסיק אותן באמצע. כשדבר כזה קורה, והבת אינה עומדת על זכותה לסיים את דבריה, אני מתערב ומפסיק את הבן. אני מעיר לו שהתלמידה לא סיימה. אני מוסיף שגם גברים וגם נשים זכאים לגמור את דבריהם ללא הפרעה. הדברים האלה הם עבורם בבחינת חידוש; עקרון דמוקראטי חדש, שלפיו לגברים ולנשים ישנן זכויות שוות בדיון. עצם העובדה שאני מתערב ומונע התנהגות אוטומאטית זאת, מביאה אותה למודעותם. מניעתה של פעולה שגרתית מעוררת תובנה של אותה הפעולה.

ביטוי אחר של סקסיזם הוא דיבורן השקט של התלמידות, בהשוואה לעוצמת קולם של הבנים. מפעם לפעם אני צריך לעודד אותן להרים את קולן. הבנות מדברות בטון שאיננו מצווה את אותה תשומת־הלב שהבנים משיגים בקולם. זוהי בעיה פוליטית של השיח. אני משתדל להניע את הבנות ליטול חלק שווה בדיונים. לנשים יש פחות הזדמנויות להתבטא בציבור. אני משתדל לפצותן בכיתה. אני מאריך את קשר־העין ביני לבין הדוברת, יותר מהרגיל, ונמנע מכל ביטוי של חוסר־סבלנות כל עוד היא מדברת. רק בסיום דבריה אני מגיב. אני עוצר את הבנים, אך מנסה לשלב אותם בשיחה לאחר שהבת סיימה את הערותיה, כדי שתהיה לה הזדמנות להגיב.

בעיה נוספת היא הביטויים המינניים (סקסיסטיים) המושמעים בכיתה. בנים חוזרים ואומרים שלנשים אין זכות לעבוד ב״עבודות גברים״, כגון כבאות או נהיגת משאיות, או שהן לא ראויות לשכר שווה תמורת עבודה שווה, וכל זה מפני שהגברים הם מפרנסי המשפחה. בנים רבים חושבים שאלימות מינית היא דבר משעשע. הם חושבים שגברים רשאים לבגוד בנשותיהם, אך לנשים זה אסור. אני נוהג להעלות עמדות אלו בפני הכיתה כנושאים ללימוד ביקורתי. אינני מטיף להם אלא פותח בדיאלוג, שדרכו מתגלות עמדות רבות ושונות, שלי ושלהם.

בעיה דומה קיימת גם בעניין הגזענות. המיעוט הלא־לבן בכיתותיי שותק יותר. הלבנים הם הרוב, והאווירה הכללית היא אווירה של מתח על רקע גזעי. אני משקיע מאמצים רבים כדי לעודד את המיעוט הלא־לבן להשתתף

ולהאריך בדיבור בכיתה. אני גם מעלה לדיון נושאים הקשורים בגזענות ומתייחס להערות גזעניות המסוננות בשקט לחלל הכיתה. אני מביא סיפורים ומאמרים בנושא. באוניברסיטה שלי לא־לבנים מתקשים להתבטא עוד יותר מנשים. האם יש גזענות וסקסיזם גם בברזיל?

פאולו: כן. החברה הברזילאית היא חברה סמכותית מאוד. מאז ומתמיד. הגזענות רווחת מאוד. רק אדם נאיבי או אטום יכול לומר שאין גזענות בברזיל. המציאות היא אחרת. אנו חברה מאוד מצ׳ואיסטית, לא חברה מרקסיסטית. בעיניי, גזענות ומאצ׳ואיזם הם גם ביטויים של סמכותיות.

אחד הדברים ששמתי אליהם לב מאז שובי לברזיל ב־1980 הוא התעצמות מאבקן של הנשים. הנשים בברזיל התחילו ללחום, למחות, להתנגד למעמד של מושא סביל של הגברים. אבל קשה לומר שהן כבר הצליחו להשיג את חירותן. מאז שובי נוכחתי לדעת גם שחלק מהאוכלוסיה השחורה בברזיל התחילה לרכוש מודעות למצבה. הם התחילו ללמוד את ההיסטוריה של ברזיל בדרך שונה. הם מדגישים את תרומתם הם, כאנשים שחורים, להתפתחות ההיסטורית־תרבותית של ארצנו. עד עתה הצניעה ההיסטוריה הרשמית שלנו את תרומתם של השחורים.

אני מלמד בסאו פאולו, אך מסייר לאורכה ולרוחבה של הארץ, משתתף בשיחות עם סטודנטיות וסטודנטים, לפעמים עם 3,000 בכנס אחד, באולמות־ענק ובאיצטדיונים — ועליי לומר שאינני עד לתופעות דומות לאלה שאתה מתאר. אינני רואה את מה שאתה רואה בכיתותיך, מבחינת היחסים בין בנים לבנות, למרות שאני יודע עד כמה מצ׳ואיסטית היא החברה שלי. למשל, אני מנהל סמינרים בשתי אוניברסיטאות. מעולם לא נתקלתי בתופעה שאשה תימנע מלדבר בגלל שגבר, תלמיד ממין זכר, דיבר יותר ממנה. נהפוך הוא: שמתי לב שכאשר גברים מנסים לכפות את עמדתם הגברית על הנשים, הנשים דוחות אותם בתוקף! מתנגדות! הנשים מעמידות את הגברים במקומם. אבל אין ללמוד מזה שהחברה הברזילאית היא פחות מצ׳ואיסטית. לא. כל מה שאני אומר הוא שבין הסטודנטים והסטודנטיות שלי אינני נתקל בתופעות דומות לאלה שתיארת.

אני מסכים איתך שיש להפסיק את הבנים כשהם מפריעים לבנות, אבל עליך להיזהר שלא לקחת על עצמך את האחריות לשחרור האשה. הנשים חייבות לשחרר את עצמן, בעצמן, בעזרתם של אותם גברים המסכימים איתן ותומכים במאבקן. בשנה שעברה התראיינתי בטלוויזיה בברזיל, בתוכנית בת שעתיים עם ששה אנשים שהציגו לי שאלות. שתיים מן המשתתפים היו נשים, והן שאלו אותי לדעתי על מאבק הנשים. התשובה שלי עוררה מהומה גדולה אצלנו, במיוחד בצפון־מזרח המדינה.

תשובתי היתה: "ראו, לפני כמה שנים שאלה אותי אשה אחת בלונדון את אותה השאלה. אשיב לכן עתה תשובה זהה לזו שנתתי לאותה אשה מלונדון: 'גם אני אשה!'"

אתה יכול לתאר לעצמך מה קרה לי אחרי התוכנית! הטלפונים שקיבלתי מצפון־ברזיל, מחוז הולדתי! שאלו אותי: "פאולו, האם השתגעת עד כדי כך? מה קרה לך?" אבל כשאמרתי: "אני אשה!" לא עשיתי זאת כדי לשאת חן בעיני הנשים. בהחלט לא. לא רציתי להיות דמגוגי, ולא אמרתי זאת כדי לזכות בעמדת מנהיגות באחת מתנועות הנשים. אני משוכנע שמאבק הנשים צריך להיות מונהג בידי נשים. אבל אני גם משוכנע שתרומתי, כגבר, צריכה להתקבל על־ידי נשים בעלות תודעה ביקורתית. נשים נאיביות יאמרו: "לא, אין לנו כל עסק איתך, מפני שאתה גבר". זאת נאיביות. נשים חייבות לקבל את תרומתנו, כגברים, למאבקן, ממש כשם שפועלים חייבים לקבל את תרומתנו כאינטלקטואלים. זכותי וחובתי להשתתף בשינוי החברה. ולכן, למרות שהנשים הן אלה החייבות לקבל את האחריות העיקרית למאבקן, הן גם צריכות לדעת שמאבקן שייך גם לנו, לאותם גברים שאינם מזדהים עם העמדה המאצ׳ואיסטית בעולם.

והוא הדין עם גזענות. כמי שכנראה הוא לבן — הגם שתמיד אני אומר שאינני בטוח כלל שאני לבן — השאלה היא אם אני באמת אנטי־גזעני, עד הסוף. ואם אני כזה, זכותי וחובתי להילחם לצד השחורים נגד הגזענות.

איירה: בכיתה דיאלוגית אפשר להעלות את הסקסיזם ואת הגזענות כנושאי לימוד. אפשר להראות כיצד מפלגים נושאים אלה את העם, מסייעים בכך למעמד השליט. אפשר לנתח את המיניות ואת הגזענות בשפה. אנו יכולים לחשוף את אי־השוויון שבשיח בין המינים ובין הגזעים.

אני מבקש להציג עתה את השאלה הבאה: נניח שאנו מצויים בכיתה דיאלוגית, הלומדת על עבודה, משחק, חינוך או מזון, או, לחלופין, ביולוגיה, היסטוריה או ספרות — כל אלה נושאים שאין להם קשר ישיר, בהכרח, לגזע או למין. האם יכולה להתפתח בכיתה תודעה ביקורתית, ההכרה שתכיל בתוכה שלילה של האידיאולוגיה הגזענית או הסקסיסטית? כלומר, האם עצם התפתחותה של חשיבה ביקורתית, ללא קשר עם עיסוק מפורש בגזענות או בסקסיזם, הוא בעל ערך מבחינת המאבק בתופעות אלה של אי־שוויון?

פאולו: זה תלוי, איירה. ראשית, אני חושב שהגזענות והסקסיזם קשורים מאוד לאופן הייצור הקפיטליסטי. אמנם, אינני חושב שיש לעשות רֶדוקציה [ייחוס תופעה לגורם אחד ויחיד; המתרגם]. של כל תופעה ולראותה רק כתוצר של הקפיטליזם. אין לפרש את המציאות רק מתוך זווית־הראיה של מלחמת המעמדות. ובכל זאת, אינני מאמין שניתן לחסל את הגזענות

ואת הסקסיזם במסגרת הקפיטליזם והחברה הבורגנית. וזאת, למרות שאני יודע שגם בחברה הסוציאליסטית לא אפשר יהיה להתגבר על תופעות אלו באופן אוטומאטי.

לדעתי, המאבק בתופעות אלו הוא אחד ממשימותיהם של המהפכנים. אם באמת מבקשים אנו לשנות את החברה, כדי שהאנשים יהיו יותר חופשיים, יותר יצירתיים, עלינו להבין שחברה חדשה זאת צריכה להיווצר על־ידי גברים ונשים כאחד. היא לא תוכל להיות גזענית, ואף לא תהיה סקסיסטית. מהפכנים צריכים להיות עקביים בעניין זה, הן בדבריהם והן במעשיהם. איננו צריכים לחכות עד שהחברה תשתנה כדי לדבר על התופעות הללו. עלינו להתחיל בכך עכשיו.

איירה: כשאנו אומרים שאיננו יכולים לחכות עד להקמתה של חברה חדשה, ושעלינו ללחום בגזענות ובסקסיזם עכשיו, האם אנו אומרים גם שהחינוך הדיאלוגי סולל את הדרך לחיסול עמדות גזעניות וסקסיסטיות? האם החינוך הביקורתי יוצר תנאים שיאפשרו לשים קץ לגזענות, לסקסיזם ולסמכותיות?

פאולו: אני חושב שכן. אני מקווה שכן. אבל, צריך להיזהר כאשר מדברים על חינוך משחרר. עלינו להדגיש שוב ושוב שהשימוש במושגים של שחרור איננו בא לרמוז שבמרחב האינטימי של הכיתה אנו משחררים את החברה ואת מוסדותיה. החינוך המשחרר הוא רק אחד משדות־המערכה הרבים של השינוי החברתי. עלינו לעקור את הפירוש שניתן למעשינו, כאילו אנו חושבים שקודם יש לחנך את האנשים לחופש, ורק אחר־כך להביא לשינוי המציאות. לא. יש ללכת בשתי הדרכים בעת ובעונה אחת, ככל שהדבר ניתן.

איירה: לדעתי, הדיאלוג הביקורתי מפתח הרגלים אינטלקטואליים, המחלישים את המיתוסים שעליהם מתבססים הגזענות, הסקסיזם והשליטה הכלכלית של האליטה. התודעה הביקורתית היא מכשיר המסייע ליצירת מרחק מן המהלך היומיומי של החברה. מרחק זה מאפשר לנתק את התודעה מן האידיאולוגיה השלטת.

חינוך המאפשר התנתקות אינטלקטואלית מהמיתוסים השולטים הופך לבלתי־רצוי לאליטה השלטת. ובאמת, מאז שנות ה־60 מנסים לחסל אצלנו תוכניות ייחודיות של חינוך למיעוטים, או חוגים ללימודי נשים, או ניסויים חינוכיים למיניהם. עתה מדברים אנשי השלטון על "חזרה לדרך המלך", שפירושה סילוק של מקצועות לא־מסורתיים מתוכנית־הלימודים, וחזרה למסורת האמריקאית הרשמית, כתגובת־נגד לשוויוניות ולמרדנות של שנות ה־60. כל זה נותן לנו הוכחת־מה לכך, שהדיאלוג החינוכי מהווה גורם בשינוי החברתי. פאולו, האם לדעתך מגזים המימסד בתגובתו?

פאולו: הכוחות השולטים אינם טועים, מבחינתם. הם יודעים מה הם עושים. הם לא טועים בהחדירם את תוכניות־הלימודים שלהם. אחת המשימות הראשיות של האליטה השלטת, מבחינה חינוכית, היא היצירה־מחדש של האידיאולוגיה השלטת. וזה, כמובן, מותנה ביכולתה לערפל את המציאות. אבל לבית־הספר יש גם ייעוד נוסף, העומד בניגוד לאינטרסים של האליטה. ייעוד זה הוא חשיפתה של האידיאולוגיה השלטת. ייעוד זה לא ימומש על־ידי המימסד. הוא לא יכול להתממש על־ידי אלה המסכימים עם השיטה. ייעוד זה הוא באחריותם של המחנכות והמחנכים המשחררים. והם חייבים לחתור אליו דרך כל הפעולות החינוכיות שהם מבצעים. גם כאשר מלמדים מוסיקה, מתימטיקה, ביולוגיה או פיזיקה, ציור, או כל דבר אחר.

אם תשאל אותי, פאולו — אבל איך? אינני יודע. נדע כאשר נהיה חייבים לדעת. אינני יכול לומר לך איך לעשות זאת כאן, בארצות־הברית, מפני שאינני אמריקאי. בברזיל, ארצי, אני יודע איך לעשות זאת. הפתיחות הדמוקראטית בברזיל בשנים האחרונות מאפשרת להגביר את החינוך הביקורתי. ושוב, זה רק מוכיח שאין החינוך מעצב בלעדית את החברה. התנאים הפוליטיים־חברתיים מתנים במידה מרובה את מה שאפשר לעשות בחינוך.

הערות

(לפרטים מלאים של מקורות שאינם מצויינים כאן במלואם ר' רשימת־קריאה מומלצת)

1. למחקר אתנוגרפי מצויין על הבדלי הלשון בין מורה לתלמידים ר' Heath.
2. ר' Shirley Brice Heath, "Teacher-Talk: Language in the Classroom." *Language in Education: Theory and Practice*, 9, Washington, Center for Applied Linguistics, 1978.

חלום השינוי החברתי:
כיצד מתחילים?

איירה: בפרק האחרון של ספרנו זה, אני מבקש תחילה לשאול אותך: איך היית מתחיל ללמד בבוקר יום ראשון הקרוב, בבית־הספר או באוניברסיטה? מה הדברים הראשונים שהיית עושה, כמחנך משחרר? ודבר נוסף: עניין הזכות לשנות את תודעתם של התלמיד והתלמידה. מה מקנה למחנכים ולמחנכות משחררים את הזכות לשנות את הכרתם תלמידיהם? איזו תורת־מידות של תמורה יכולה להצדיק את הפדגוגיה שלנו?

פאולו: באשר לזכות להתחיל לשנות את תודעתם של הלומדים והלומדות, אסכם את הדברים שאמרתי על מניפולציה, שליטה וחופש. ואולי אוסיף דברים אחדים. אמרתי שאסור לו למחנך המשחרר לעשות מניפולציות בתלמידיו, אך הוא גם אינו יכול להימנע מלהתערב במה שקורה להם. היפוכה של מניפולציה איננה עמדה של "עשו מה שאתם רוצים", או של הכחשת אחריותו של המחנך כמנחה של התהליך החינוכי. המחנך המשחרר אינו עושה מניפולציות, אך הוא גם אינו נמנע מלהשפיע. מי שמחנך צריך למלא תפקיד של מנחה, של מורה־דרך. עמדה של הנחיה איננה עמדה של פיקוד. הנחיה משמעותה ניהול תהליך רציני של לימוד, אשר במהלכו מגלים התלמידים והתלמידות את כל עומקו של נושא הלימוד. אני קורא לזה עמדה רדיקאלית־דמוקראטית, מפני שהיא ממזגת הנחיה עם חופש, מבלי שתאמץ את הסמכותיות של המורה מצד אחד, ואת שילוח־הרסן של התלמידים והתלמידות מצד שני.

אין זאת עמדה של שליטה. שליטה משמעותה להגיד לתלמיד או לתלמידה שהם חייבים להאמין בדבר מסוים רק מפני שהמורה אומר להם להאמין. שליטה היא מניפולציה. תרבות מניפולטיבית רוקמת מיתוסים סביב המציאות. היא מכחישה את המציאות ומסלפת אותה. מניפולציה היא הנסיון לשכנע אותך שהשולחן הוא כסא. היא מתבטאת בעירפול המציאות באמצעות תוכנית־הלימודים, המציגה את שיטת הקפיטליזם המונופוליסטי כ"יוזמה חופשית". החינוך המשחרר, לעומת זאת, מבהיר את המציאות. הוא חושף את סיבת הקיום של כל נושא ונושא. החינוך המשחרר אינו

מקבל את הסטטוס־קוו ואת מיתוס החופש שלו. הוא מעודד את התלמידים והתלמידות לחשוף את המיתוסים ואת המניפולציות. תוך כדי חשיפה זאת משתנית תודעתנו, משתנית הכרתנו, ואנו תופסים אחרת את המציאות.

אין להכחיש את העובדה שכל חינוך נושא אופי של הנחיה. המורה בא עם תוכנית, מצע, יעדי־לימוד. אבל ההנחיה המשחררת וההנחיה המאלפת נמצאים בצדדים מנוגדים של המתרס. המחנך המשחרר איננו עוסק באילוף, כי הוא תמיד חותר לאותו רגע שבו תשרור בכיתה אווירה של אחווה אמיתית. ואין לפרש חתירה זאת כאילו רואה המורה את עצמו שווה לתלמידיו, או שיהיה בעתיד שווה לתלמידיו. לא. המורה מתחיל את התהליך כשהוא שונה מתלמידיו, וגם כשיסתיים התהליך יהיה שונה מהם. המורה נותן ציונים ומחלק נושאים לעבודות. התלמידים והתלמידות אינם נותנים ציון או שיעורי־בית למורה. המורה מיומן בעיסוקו ובנושאי־הלימוד שלו, והם לא. אבל בכיתה המשחררת ההבדלים בין המורה לתלמידיו אינם ניגודיים, אנטגוניסטיים, כמו בכיתה הסמכותית. המורה המשחרר מבקש להתגבר על המתח הקיים, והוא מבקש להקנות להנחיה אופי דמוקראטי. וזה הבדל גדול.

טיבה של ההנחיה המשחררת אינו נובע מאישיותו של המחנך בלבד, אלא מעצם מהותה של השיטה המשחררת. שיטה זאת, בניגוד לשיטה הסמכותית, אינה מאפשרת למורה להיות הבעלים של יעדי־הלימוד, או אדוני התכנים, או בעל כוח־הנחיה מוחלט של התהליך. בכל אלה המורה הסמכותי נהנה ממונופול. מחנכות ומחנכים משחררים אינם מחזיקים את תלמידיהם בפיקוח מתמיד. תלמידות ותלמידים הם יצורים תבוניים, אנשים השרויים יחד עמי בתהליך של לימוד. המורה המשחרר אינו עושה דברים עבור תלמידיו; הוא מצוי איתם, יחד איתם. בתהליך הדדי זה של פעולת הידיעה, אנו מבטאים הן את הרציונליות שלנו והן את תשוקתנו. וזה מה שאני. אני הנני מחנך נלהב, מלא רגש — מפני שאינני מבין כיצד אפשר לחיות ללא התלהבות, ללא רגש.

כמורים, יש לנו מה להציע. ועלינו לדעת בדיוק מה יש לנו להציע. להכיר במיומנויותינו וביכולת־ההנחיה שלנו. אבל איננו מציעים דבר בצורה פטרנאלית. אנו לא מטים חסד לתלמידינו. מנקודת־הראות הכללית של השחרור, בעצם איננו נותנים להם מאומה. אין אנו עושים טובות. אנו נותנים להם משהו רק כאשר אנו מקבלים משהו בתמורה. זהו קשר דיאלקטי, לא קשר מניפולטיבי. האם זה מובן? שאלת המניפולציה היא מאוד מעניינת, במיוחד כאן באמריקה הצפונית. התרבות שלכם, חיי היומיום שלכם, רוויים במניפולציות. הנחיות ומסרים רבים משודרים ומורים לאנשים מה לעשות, מה לקנות ובמה להאמין. התרבות שלכם גם רוויה במיתוסים רבים על חופש ועל אושר ועל מה שקורה בשאר חלקי העולם. והבריות קולטות

את המיתוסים ללא הרף. "דרך החיים האמריקאית", למשל, היא אידיאה פוליטית, המוצגת, לעתים קרובות, כאילו מדובר בדרך־החיים הטובה ביותר לכל העולם. מיתוס אחר מציג את ארצות־הברית כבעלת שליחות מיוחדת, ללמד את כל העולם מהו חופש. לחיים כאן ישנם כמובן גם פנים טובות, כשם שיש צדדים חיוביים לדמוקראטיה האמריקאית. אבל, כשהמיתוסים סביבם הופכים למסעי־צלב גלובאליים, הם הופכים למכשירים של מניפולציה. האנשים כאן רגישים מאוד לעניין המניפולציה — אולי מפני שהיא כבר שולטת בהם.

ומזווית־ראיה אחרת, קיים גם החשש מחופש, שאריך פרום כה היטיב לתארו.[1] המחנך המשחרר מעודד את הלומדים והלומדות להכיר את החופש הממשי שלהם, לדעת את העוצמה הממשית שלהם. אלא שבמצב הקיים, כאשר המחנך מבקש מהם לחשוב על חופש, הם עלולים לחשוש ממניפולציה. הם חוששים מלהיות חופשיים, מלקחת אחריות על החופש שלהם.

הבה נדון עתה באופן ממשי באתגר המשחרר מבחינת הגזענות והסקסיזם.

הזכות ללחום באי־שוויון ובשליטה

פאולו: מהי זכותו של מחנך לקרוא תיגר על עמדות גזעניות ומיניות של תלמידיו? אומר לך משהו: למחנך שמורה זכות אי־ההסכמה. ודווקא מפני שהוא לא מסכים לדעות הגזעניות של תלמידיו, הוא רשאי לקרוא עליהן תיגר. זהו עצם העניין. אין עליי חובה ליצור את הרושם שאני מסכים עם תלמידיי רק מפני שאני מורה.

לנושא הזה של הזכות לערער ולשנות את הכרתם של התלמידות והתלמידים יש ממד אידיאולוגי מובהק. האידיאולוגיה השלטת נוכחת בכיתה באמצעות אותה עמדה הגורסת שעלינו, המורים, להיות נייטראליים, מפני שעמדה של נייטראליות מכבדת כביכול את הלומדות והלומדים. אך, בעצם, נייטראליות זאת איננה אלא מתן כבוד שקרי להם. אם אני נמנע מלבטא את עמדתי מתוך שיקולים של כבוד לתלמידיי, אני בעצם מנציח את האידיאולוגיה השלטת.

איירה: האידיאולוגיה של המורה ה"נייטראלי" מגויסת, איפוא, לתמיכה בסטטוס־קוו. התודעה איננה דף חלק. בית־הספר והחברה אינם זירות נייטראליות של אנשים שווים מבחינה חברתית. הימנעות מלהכיר באי־השוויון פירושה לשתף פעולה בהסוואת המציאות ובהעלמת התנאים שיכולים להחליש את האידיאולוגיה השלטת. המורה המעמיד פנים שהמציאות איננה בעייתית מפחית, בעשותו כך, את כוחם של הלומדים והלומדות לפעול בנושאי חברה.

מציאות מטושטשת מפחיתה מעוצמתם של בני־אדם. הוראה ״נייטראלית״ איננה אלא שם נרדף לתוכנית־לימודים מערפלת. ותוכנית־לימודים מערפלת איננה אלא שם נרדף לחינוך של אילוף.

פאולו: כן! המורה זכאי ואף חייב לקרוא תיגר על הסטטוס־קוו, ביחוד בכל הנוגע לשליטה על־ידי מין אחד, גזע אחד או מעמד אחד. אמנם, המורה הדיאלוגי אינו רשאי לכפות על הלומדים והלומדות את עמדותיו. אך אסור לו לשמור על שתיקה בשאלות חברתיות, ואסור לו לרחוץ בנקיון כפיו.

אני מבקש להגיד עוד משהו בתשובה לשאלתך, האם יש למורה, במצב הפוליטי הנוכחי, הזכות לקרוא תיגר על תודעת הלומדים והלומדות. אנסה להבהיר שוב את עמדתנו, כדי שקוראינו יבינו זאת טוב יותר.

בשעה שאנו מתמודדים עם תודעת תלמידינו, אנו גם רוצים, כמובן, להעלות תרומה קטנה משלנו לאפשרות שהם ישנו את הבנתם את המציאות. אבל צריך לזכור, ולהבהיר זאת לקוראות ולקוראים, שאיננו אוחזים בעמדה אידיאליסטית, שלפיה יכולה התודעה להשתנות מעצמה, בזכות תרגיל אינטלקטואלי הנערך בסמינריון או בשיעור. ההבנה והתודעה משתנות רק במידה שהן נבחנות בקונפליקטים היסטוריים ממשיים. החינוך המשחרר יכול לשנות את הבנתנו את המציאות. אך אין שינוי זה דומה לשינוי המציאות עצמה. לא. רק הפעולה הפוליטית בחברה יכולה לשנות את המציאות החברתית.

לדוגמא: אם אתה רוצה להבין טוב יותר את הדרך בה מנוצלים הפועלים, אתה יכול ללמוד את זה בכיתה. אתה יכול ללמוד, למשל, כיצד מאורגן הייצור בשיטה הקפיטליסטית. אך כדי לשנות את מושא הלימוד עצמו, את היחסים החברתיים עצמם, עליך לשנות את מבנה החברה. במישור של הכיתה תוכל להגיע להבנה טובה יותר של העניין, אבל מבלי לשנותו במציאות.

איירה: גם אם אי אפשר לשנות בכיתה את הקפיטליזם, כמבנה חברתי, צריך לזכור שבית־הספר הוא אחד המוקדים של יצירה־מחדש של האידיאולוגיה השלטת. ואחד הדברים שניתן לעשות בכיתה הוא לשבש את התהליך הזה. יכולת השיבוש הזאת היא בעלת משמעות גדולה. מאז שנות ה־60 נכשלים בתי־הספר במאמציהם לשחזר, לייצר־מחדש, את תרבות־העסקים ואת משמעת־העבודה, ובעיניי זהו משבר. בשנות ה־80 הוקמו ועדות־חקירה רבות, במסגרת הנסיון של הממסד לגלות את הסיבות לכשלון.[2] הכיתה מהווה זירה של מאבק אינטלקטואלי ואפשר להעמיד בה במבחן את האידיאולוגיה השלטת. ובכל זאת, אתה צודק, פאולו, כשאתה אומר

שהשינוי החברתי יתרחש מחוץ לכיתה. החינוך הביקורתי נוטל חלק במאבק החברתי, אך הוא לבדו איננו יכול לנצח.

איירה: פאולו, דיברת קודם על הזכות ועל החובה של המחנך המשחרר לחולל תמורה בתודעת הלומד והלומדת. אבל נראה לי שעלינו להוסיף ולומר שאין לראות פעולה זאת כחלק ממזימה מקצועית חשאית, המכוונת נגדם. ולו רק מהסיבה שגם המורה מתחנך מחדש במהלך הלימוד בשיטה זאת. המורה המשחרר אינו אדם היושב ומתכנן כל הזמן מה לעשות לתלמידיו בשלב הבא.

פתיחת הדיאלוג: הזמנה, לא מניפולציה

איירה: כשאני חושב על עבודתי במהלך 15 השנים האחרונות, אני רואה עד כמה מופרכת היא ההאשמה כאילו החינוך המשחרר הוא מניפולטיבי. אני עצמי השתניתי בתקופה זאת יותר משש־שיניתי את תלמידיי! תלמידיי הם המציבים את הגבולות לתהליך המשחרר שאני מציע. הם מסוגלים להתנגד לכל תהליך לימודי. וגם כשהם מסכימים עם הגישה המשחררת, הרי שהמצב שלהם, הנושאים המעניינים אותם, לשונם — כל אלה משפיעים על כיוונו של הלימוד. מורים ומורות יודעים מה רב התחכום שתלמידים ותלמידות מגלים במאבקי־הכוח בכיתה. הללו יודעים גם יודעים לעשות מניפולציות על מוריהם. הם יודעים לשתק את הסמכות. מי שמתאר אותם כחלשים, סבילים, פגיעים או כניצבים חסרי־אונים בפני כל גחמה מרושעת של אינטלקטואלים ערמומיים, מדבר מתוך התנשאות אליטיסטית. האמת היא שבאוניברסיטה שלי הסטודנטים והסטודנטיות הם די ערמומיים ותחבולניים.

הניכור הוא נתון של קבע בחינוך ההמוני. אני חוזר שוב לשאלה שהצגתי בתחילת הפרק: כיצד, בנתונים הקיימים, נתחיל ללמד מחר בבוקר. איך מתחילים?

פאולו: מי שנוטל על עצמו תפקיד הבאת השינוי לחברה הוא בעל חלום, הניצב מול מכשולים רבים. המורות והמורים התומכים בסטטוס־קוו שוחים עם הזרם, אבל אלה מבינינו הקוראים תיגר על השליטה שוחים נגד הזרם. טבילה במים אלה פירושה הסתכנות בענישה מצד בעלי־העוצמה. לכן על המחנך המשחרר ללמוד את הגבולות של פעולתו האפשרית, ללמוד את היקף אפשרויותיו הממשיות. עליו לדעת לפעול מתוך סיכון סביר, לא להגזים בפחד אך גם לא להקל בו ראש.

המימסד מאלץ אותנו לחיות בפחד רב, יותר מזה הנדרש להישרדות גרידא. המימסד שואף לדחוק אותנו אל מעבר לגבול שליטתנו בפחד.

בנטעו בנו פחד, גורם המימסד לכך שאיננו ממצים את האפשרויות הנתונות למימוש התמורה. ולכן איננו חודרים למרחב הפוליטי הקטן הפתוח בפנינו. כדי להגדיל את עוצמת קריאת־התיגר על מערכת השליטה הקיימת, עלינו להתחיל בחדירה למרחב הקטן הפתוח בפנינו. המימסד אינו מעוניין שנחדור למרחב הזה, כי הוא רוצה למנוע בעדנו את הרחבתו בעתיד. על כן אנו צועדים לפעמים רק מטר אחד או שניים קדימה, שעה שלמעשה יכולים היינו לצעוד קילומטר שלם.

לאחר דברי־הקדמה אלה על גילוי מרחב־הפעולה הממשי של החינוך המשחרר, אתייחס לשאלתך "כיצד מתחילים", בעזרת מעשה שהיה במחנך משחרר ובפועלים ספרדיים, בעיר פרנקפורט שבגרמניה. בעיני זוהי דוגמא להתחלה של עשיה חינוכית *עם* הלומדים והלומדות, במובחן מעשיה *למענם*. כלומר, גם המורה היה שותף לתהליך החינוכי. הוא בעצמו למד את האפשרי במהלך הלימוד.

לפני שנים הוזמנתי לפרנקפורט על־ידי קבוצה של אנשי שמאל. היו שם אנשי שמאל נוצריים ואנשי שמאל מרקסיסטיים. הם הרבו להתקוטט ביניהם, והיה קשה להם להתאחד. הם לא גילו סובלנות הדדית. ובכל זאת הסכימו למפגש משותף כדי לארח אותי. למעשה שימשתי להם מעין אבן־בוחן ליכולתם לעבוד ביחד, לעשות משהו טוב.

הם רצו שנשוחח על תפקיד הפוליטיקה והחינוך בקידומו של מעמד הפועלים, והם הזמינו למפגש פועל ספרדי אחד. וכך התאספנו לנו יחד, פועל אחד וחמישה־עשר אינטלקטואלים! צירוף מעניין מאוד... אני נזקקתי למתרגם, שכן אינני יודע גרמנית (הבנתי אותם רק כשקראו "פאולו"). הפועל הספרדי דיבר גרמנית שוטפת. בהפסקת־הקפה ניגש אליי וסיפר לי את סיפורו, בספרדית.

"בשנה שעברה החלטנו, קבוצת פועלים ספרדים, לארגן קורס בפוליטיקה בשביל פועלים ספרדים הנמצאים כאן, בגלות. כשנפגשנו עשינו בדיוק את מה שאתם, המחנכים, עושים. קבענו את תכני הקורס, כי הנחנו שאנו, המארגנים, יודעים בדיוק מה האחרים צריכים לדעת. בדיוק כשם שאתם, המחנכים, יודעים מה על התלמידים שלכם לדעת".

הוא אמר את כל זה בהומור. אחר־כך המשיך וסיפר שהם התחילו להזמין לפגישות את חבריהם הפועלים. אלא שהללו הטיחו בהם: "אתם מטורפים! לא באנו לגרמניה כדי להשתתף בקורס פוליטי. באנו לעשות כסף, ובבוא היום נחזור לספרד וכל אחד מאיתנו יקנה לו בית קטן עם גינה. איננו רוצים אפילו לשמוע על פוליטיקה".

והוא המשיך: "נפגשנו שוב, חמשת המארגנים, לנתח את כשלוננו". שאלתי האם ויתרו על הרעיון, והוא ענה: "לא. החלטנו לחקור את הבעיה,

אבל לא כמו שאתם, המחנכים, חוקרים". הסתקרנתי לדעת כיצד חקרו את הבעיה. הוא המשיך: "כל אחד מאיתנו, המארגנים, עובד במפעל שונה. החלטנו לשאול את חברינו במפעלים השונים מה הם היו רוצים לעשות. למה הם מצפים משהייתם בגרמניה, לבד מעשיית כסף. כעבור יומיים נפגשנו והחלפנו רשמים. והנה התברר כי הדבר הראשון, המשאלה הראשונה שלהם, היתה לשתות בירה בבאר גרמני!"

מבחינה פסיכואנליטית זהו מימצא מעניין ביותר. כידוע, הפועלים הגרמנים מפלים לרעה את הפועלים הזרים. הם רואים את כל הזרים כחיות. והפועלים הספרדיים חשבו, באופן תת־הכרתי, שאחת הדרכים לשיפור יחסיהם עם הפועלים הגרמנים היא להצטרף אליהם לשתיה. הם חשבו שאם יוכיחו את כוחם בשתיה, יזכו להערכה ויתקבלו על־ידי מי שיודעים להעריך יכולת שתיה, כלומר, על־ידי הגרמנים. זהו מיתוס, כמובן, חלום בלתי אפשרי, אבל הוא מאוד ממשי. הפועל הספרדי שלי סיפר שהם לא כללו את הרעיון בתוכנית־הלימוד שלהם, כי לא היה בכוחם להושיב בצוותא פועלים גרמנים וספרדים לשתיה.

ההעדפה השניה בחשיבותה, כך סיפר, היתה לשחק קלפים. "אנו, חמשת הפועלים־מורים, נעשינו, אם כן, מומחים לכל משחקי־הקלפים הידועים. למדנו אותם בשקידה, וכשהרגשנו מוכנים התחלנו לבקר, בשבתות, כל אחד לחוד, בבתי הפועלים. בכל משחק השתתפו חמישה פועלים, וכך יצא לנו לפגוש עשרים וחמישה פועלים מדי שבוע. תוך כדי משחק הייתי מרים מבלי משים את עיניי מהקלפים (הוא היה פסיכולוג מופלא!), נוטל את הקלף שלי, מניחו על השולחן ומפליט: 'שמעתם מה קרה בשבוע שעבר במדריד?' (פנטסטי, נכון?) מישהו מהם היה שואל: 'מה קרה?' ואני, מבלי להסתכל בהם עדיין בעיניים, הייתי מספר שקבוצה של פועלים נאסרה במהלך שביתה בדרישה להעלאת שכר. שתיקה גדולה היתה נופלת. גם אני הייתי שותק. מדוע? (איש זה היה נהדר. אחד מאותם מחנכים עלומים שלי. הוא היה קרוב לוודאי אחד מחמשת או ששת המחנכים הטובים ביותר שהיו לי במצבים שכאלה). מדוע שתקנו? כי העלינו בעיה מאוד־מאוד כאובה, בעיה פוליטית כאובה. אז המשכנו לשחק. עוד קלף, עוד שאלה, עוד שתיקה. וכשסיימנו, הם עצמם כבר ביקשו שנמשיך ונשוחח".

זוהי תשובה נהדרת לשאלה "כיצד מתחילים?" המורה־הפועל למד לקרוא את המציאות ושינה את עשייתו מתוך מה שלמד תוך כדי עשיה. מעשה זה מלמד אותנו שלא להפריד חקירה מהוראה. בניגוד לדיכוטומיה המסורתית בין מחקר לבין חינוך, בין חוקר לבין מחנך.

הפועל־המורה הספרדי היה גם תיאורטיקן וגם איש־מעשה. הוא גילה מידע חלקי, והשתמש בו בגישתו החינוכית הכללית. במחקרו גילה את

האופי החקייני של התודעה הנשלטת. כלומר, כיצד מבקשים הנשלטים לחקות את השולט. לפני שהנשלטים מעיזים לנסות להתגבר על רגש הנחיתות שלהם, הם מחקים את המדכא רב־העוצמה. תשוקתם העזה ביותר היתה לשתות כמו גרמנים, עם גרמנים, בבָּארים של גרמנים.

איירה: סיפור זה מזכיר לי את הפועל האיטלקי בסרט "לחם ושוקולד", ששאיפתו לשתות עם שווייצרים־גרמנים בבָּארים שלהם היא כה עזה, עד שצבע את שערו בצבע בלונדי!

פאולו: ראינו את הסרט הזה בז'נבה, סמוך למקום עליו מסופר בסרט. איזה רגש־נחיתות חריף! סיפור מדהים.

איירה: הסיפור שלך מפרנקפורט הוא סיפור על גזענות, אך גם סיפור על מורים היוצאים לדרכם מנקודת־המצב של הלומדות והלומדים.

מה עוד היית עושה כדי להתחיל תהליך של לימוד משחרר? באחד הפרקים הקודמים הזכרת את "המפה האידיאולוגית", כלומר את הפרופיל של המוסד בו אנו מלמדים. דיברת על מחקר אודות המרחב הפוליטי בו אתה עובד, על הקבוצות המרכיבות אותו, על בעלי הסמכות בו ועל מרכיביו האנושיים האחרים. מה עוד אנו צריכים לשנן לעצמנו בתחילת הדרך?

סדר־יום מעשי ליום הראשון

פאולו: ראשית חכמה, אנו חייבים להכיר בכך שעבודתנו, כמחנכים, אין בה כדי לשנות את העולם. עלינו להימנע מאידיאליזציה של העבודה החינוכית. אבל בו־זמנית עלינו להכיר בכך שעבודה חינוכית בבית־הספר עשויה להיות פעולה חשובה ביותר. עלינו להכיר את המגבלות החלות עלינו כמחנכים. אם ננסה לעבור את הגבול יותר מדי, נפחיד את הלומדות והלומדים, אלה שאיתם אנו מבקשים לשנות את המציאות. למשל, אם אתה עובד עם איכרים דתיים מאוד, אתה עלול לזעזע אותם, אם תאמר שיש לשנות את המציאות באופן רדיקאלי. הלא הם מאמינים שהאלוהים הוא בורא הכל וכי חייהם הקשים אינם אלא מבחן שבו מעמיד אותם האל, לבדוק האם הם אכן אוהבים אותו. אם תדבר איתם על שינוי גורלם, תישמע כמי שמציע מהפכה נגד אלוהים, לא נגד הקפיטליזם. רק מורה או פעיל לא מיומן יעשה טעות טקטית שכזאת. מישהו שאינו מכיר במגבלות של המצב, או שלא הקדים לחקור היטב את שטח פעולתו.

שנית, אני חייב להקפיד על מידה גדולה של צניעות ביחס לתלמידיי. למה אני מתכוון? כמובן שאני אדם היודע דברים רבים, מפני שאני מורה.

שהרי אם אינני יודע, אינני רשאי להיות מורה. אבל, יחד עם זאת, אני חייב לשנן לעצמי שלמרות שאולי אני יודע יותר מתלמידיי הבאים ללמוד איתי, גם הם בעלי ידע כלשהו, שאותו הם מביאים לכיתה. ועליי למצוא דרכים לעורר את תלמידיי לגלות את מה שהם יודעים.

שלישית, עליי לזכור שאני צריך לדעת־מחדש את מה שאני חושב שאני יודע, וזאת מתוך מגע עם הלומדים והלומדות, מתוך הידע המשותף שניצור, ומתוך הידע שלהם. עליי לזכור שבנקודת־ההתחלה של הלימוד אין תלמידיי מסוגלים להבין את מושא הידיעה באותו אופן שאני מבין אותו, שהם לא מבינים את המציאות כמותי. כלומר, אני חייב לנסות ולגלות מהן דרכי ההבנה שלהם את המציאות שלהם, ולאתר את נקודות השוני בין תפיסתם ותפיסתי. זאת ועוד: אני צריך לדעת מה ציפיותיהם מן הלמידה. מדוע הם מבקשים ללמוד דווקא אצלי בשליש זה? מה הם חלומותיהם? כבר בפגישות הראשונות עליי להתוודע לסוגי הקשיים שיש להם בהבנת טקסטים.

רביעית, עליי להיות ביקורתי, במידה כלשהי, כלפי סדרי החברה הקיימים. בסופו של דבר, אנו יכולים לשנות את עצמנו רק במידה שאנו מעורבים בתהליך השחרור החברתי. בהיותנו חלק מן האחווה השוררת בתנועות השחרור החברתי, אנו שואבים השראה לחולל שינויים. ולכן, משגה הוא להפריד בין תהליכי השינוי החברתי הכללי, לבין העבודה החינוכית שלנו.

בהקשר זה חשוב לדבר על האידיאולוגיה של "היכולת" ושל מבחני ה"יכולת". ספר טוב בנושא זה הוא ספרה של Bisseret, **אידיאולוגיה, לשון מעמדית וחינוך**.[3] [בעברית, ר' מיתוס ה־I.Q., מאת ג'פרי בלום. מפרש, 1989]. היא מיטיבה לתאר את המשבר שעבר על הבורגנות, אחרי שזו נישלה את האריסטוקרטיה ממעמדה. המסורת של מעמד אצולה המוקנה מלידה הוחלפה באידיאולוגיה לפיה נקבע הגורל האישי בידי האדם עצמו, ללא קשר לתורשה. אך, כיצד יכלה הבורגנות, לאור המפנה הזה, להצדיק את מעמדו הנמוך של מעמד הפועלים? כיצד יכלה להסביר את העובדה שבמשטר הקפיטליסטי אין הפועלים מתפתחים במידה דומה לזו של האליטה? לשם כך המציאה הבורגנות את רעיון ה"יכולת". והמדע, כמובן, העמיד עצמו מיד לרשותה, וסיפק צידוק להמצאה הזאת. המדע המציא את מבדקי האינטליגנציה. וראה זה פלא, המבדקים גילו שילדים בני מעמד הפועלים אינם ניחנים ב"יכולת". איזו תגלית נוחה! אני חושד מאוד ב"יכולת" זאת.

ודבר נוסף: אנו, האינטלקטואלים, חייבים לבחון את טיבה של השפה בה אנו משתמשים. האתגר הניצב בפני המחנכים והמחנכות המשחררים הוא לשנות את הלשון המופשטת, שהשתרשה בנו בתקופת לימודינו באוניברסיטה

הבורגנית. צריך העזה בלתי מבוטלת כדי לבנות מחדש את לשוננו, מבלי לוותר על שיטתיות וביקורתיות. הלשון החדשה של חברת העתיד לא תהיה לשון "בַּלֶט המושגים" המופשט של האינטליגנציה. אך היא גם לא תהיה הלשון הבלתי־ביקורתית של מעמד העובדים. צריך להוליד ניב חדש, שיהיה חלק מן התהליך ההיסטורי של התמורה המהפכנית. כדי לגלות ניב זה חייבים האינטלקטואלים להיפרד מן האליטיזם שספגו בעת הכשרתם, ולהתנתק מדרך השיח האקדמית, המקנה להם, לכאורה, יוקרה והוקרה.

ודבר נוסף: המורה המתחיל צריך לתת דעתו על שיטות של ניתוח טקסטים. התייחסות נכונה לטקסטים היא מן הדברים החשובים בעבודתנו. ניתוח זה צריך שיהיה גם מהנה וגם שיטתי. אנו צריכים להדגיש את חשיבותה של קריאת ספרים. שכן, קריאה בספר היא דרך נוספת לקריאת המציאות, והיא מצטרפת לקריאת המציאות ללא תיווכם של ספרים. על המורה לדעת כיצד לקרוא את המציאות של תלמידיו, הן בעזרת טקסטים, והן במישרין, דרך המציאות עצמה. המציאות איננה מהות סופית, קבועה וסגורה, המצפה שהמורה יביא אותה לתלמידיו כחבילה סגורה, כמנה של בשר. לא. מציאות היא התהוות, לא הוויה עומדת.

כדוגמא של יכולת קריאת המציאות המתהווה, אני יכול לספר לך על ברזילאי אחד, מנהיג צעיר ומופלא, פועל, המשמש כנשיא מפלגת הפועלים. הוא ידוע לא רק בברזיל. זהו לולה, לולה המפורסם. [היה מועמד לבחירות לנשיאות ברזיל ב־1989 והפסיד למתחרהו, קולור; המתרגם]. הוא למד רק כמה שנים בבית־הספר היסודי, אך בעיניי הוא אחד מטובי קוראיה של המציאות הברזילאית כיום. וזאת, למרות שמעולם לא למד באוניברסיטה או אפילו בתיכון. ידיעתו באה לו מתוך נסיונו הפוליטי הרב כנשיא המפלגה, והיא הולכת ומתרחבת. חוויה נפלאה היא לראותו משיב על שאלות בטלוויזיה, לשמוע אותו מתווכח עם פוליטיקאים אחרים, לראות כיצד הוא דן בנושאים שונים עם אינטלקטואלים־כביכול או עם אינטלקטואלים אמיתיים ממפלגתו או ממפלגות אחרות. הוא תמיד מתייצב בבטחון אל מול המצב ההיסטורי של ארצו.

פעם אחת שוחחתי עם לולה, בעקבות דיון טלוויזיוני שבו אמר לו אינטלקטואל (אמיתי) את הדברים הבאים: "לולה, אתה מפתיע אותי. אני הרי יודע שאין לך זמן לקרוא, ובכל זאת אתה אומר דברים רציניים על ברזיל, במיוחד על המצב כיום". ולולה ענה לו: "נכון. אמת שאינני קורא". ובכן, לאחר התוכנית אמרתי ללולה שאינני מקבל את תשובתו. אמרתי לו: "לדעתי, אתה אחד מטובי הקוראים כיום בברזיל. לא קוראי המלה, אלא קוראי העולם. אתה קורא את ההיסטוריה שאנו עושים מדי יום ביומו. אתה מבין אותה, קולט אותה באותה המידה שאתה שותף לעשייתה. אנא,

אל תאמר עוד שאינך קורא. אולי שאינך קורא ספרים, אבל אתה בהחלט קורא את ההיסטוריה".

אני חושב שמורים ומורות המכינים את עצמם להוראה יכולים ללמוד הרבה מהסיפור של לולה. ואין בכוונתי להפחית מחשיבותה הבלתי־מעורערת של ההתנסות האקדמית. פשוט — צריך לצמצם את המרחק הקיים בין קריאת המלים לקריאת המציאות. פירוש הדבר שיש להביא בפני הלומדים והלומדות דוגמאות שימקדו את תשומת־לבם לדרך החשיבה שלנו, לדרכנו בשימוש במלים.

וכדי לעשות זאת, צריך המורה לכבד מאוד את דברי התלמידים והתלמידות. עליו להיזהר מסיווג של שאלות כ"שאלות טפשיות של תלמיד או של תלמידה". כל השאלות ראויות לתשובה, ויתכן שלשאלות אחדות לעולם לא תהיה תשובה אחת נכונה לחלוטין.

איירה: יש לטפח הרגל של התייחסות רצינית לדברי התלמידים והתלמידות. מורים ומורות הנמצאים תחת לחץ "לגמור את החומר", ובעיקר אלה המלמדים בכיתות גדולות, אינם רגילים להעניק יחס כזה. רבים מהם אינם קשובים דיים. דברי התלמידים והתלמידות הם, לעתים קרובות, מהוססים ומשובשים מבחינה לשונית. עצם הצורה של דבריהם עלולה להביא את המורה לידי חוסר־סבלנות.

פאולו: כן. יש לאפשר את העלאתן של כל השאלות. אבל המחנך המשחרר, הדמוקראטי, אינו יכול להרשות גילויים של תוקפנות מצד תלמידיו, מעבר לגבול מסויים. הוא אינו יכול להרשות להם להרוס את חדר־הלימוד, או לצוות על המורה לעזוב את הכיתה. צריך להציב גבולות להתנהגות. יחד עם זאת, המורה אינו רשאי להשתמש בגבולות אלה כדי להשתיק תלמידים ותלמידות, רק מפני שדעתם שונה משלו.

איירה: באוניברסיטה שלי הסטודנטים והסטודנטיות מאוד ערמומיים. הם יושבים דרוכים בתחילתו של הקורס ומנסים לגלות את השקפתו הפוליטית של המורה. אם האידיאולוגיה שלהם שונה מזו שלו, רבים מהם בוחרים לשתוק, להימנע ממעורבות ולצאת בשלום את שדה־הקרב. וכאשר הם מדברים, הם משתדלים להתאים את דבריהם להשקפותיו של המורה. כשהם כותבים עבודות הם משתדלים להעתיק לתוכן את האידיאולוגיה של המורה, כדי לזכות בציון גבוה. אתה מבין? הם חוששים שיקבלו ציונים נמוכים אם לא יסכימו לדעותיו של המורה. הם חושבים שכך יצליחו "להסתדר". כשאני נתקל בזה אני מנסה לשכנע את תלמידיי, מיד עם תחילת הקורס, שאינני מעניש את מי שאינו מסכים איתי, ושאינני

מתגמל תלמידים ותלמידות רק מפני שהם מסכימים לדעותיי. אני עושה זאת בדרכים שונות: אני מגיב באדישות לתלמיד או תלמידה המנסים לחקות את דעותיי. כשהם מסיימים, אני מעלה שאלות נוקבות כלפי עמדתי שלי, כפי שבוטאה בידיהם, כדי להתמודד עם המניפולציה שעשו ברעיונותיי. ואם הם עושים את זה בעבודות, אני מגיב באותה הדרך, אך בכתב. אני רושם להם שאלות עקרוניות לגבי הרעיונות שהעלו רק כדי להחניף לי. במקרה ההפוך, כשתלמיד או תלמידה כותבים או אומרים דברים הנוגדים את דעותיי, אני לא מעמיד אותם בוויכוח של אחד לאחד נגדי. במקום זה אני מציג את עבודתם לקריאה ולשיחה בכיתה, או שאני מעמיד את רעיונותיהם כנושא־לימוד בפני עצמו.

התלמידים והתלמידות, כאמור, יודעים היטב כיצד לחקות את הרעיונות של מוריהם כדי לזכות בציון גבוה. והרי לך סיבה טובה נוספת מדוע כה חשוב שהמורה ירסן — במיוחד בשבועות הראשונים — את נטייתו להרבות בדיבור. ככל שאני ממעיט בדיבור, כך אני מגביר את האפשרות שלהם לבטא את האידיאולוגיה האותנטית שלהם.

הלוואי ויכולתי להימנע מדיבור עוד יותר. לעתים אני מתלהב יתר על המידה מדברים שאני שומע בכיתה או מרעיונות המופיעים במקראות, או מרעיונות שהתלמידים והתלמידות מבטאים בעבודותיהם, ואז אני מדבר יותר ממה שראוי, וחושף בפניהם את דעותיי בשלב מוקדם מדי. וגם קורה לי, לא אחת, שאני בא לשיעור עייף מדי, ואינני מסוגל להקשיב במלוא תשומת־הלב לדבריהם, או להתלהב מהם, וגם אז אני מדבר יותר מדי. אמנם, לעתים מציתים דבריי את החשיבה העצמית שלהם, אך גם קורה שבעקבות דבריי אני מקבל עבודות שבהן הם מועתקים כלשונם.

בתחילת הסמסטר, אני משנן לעצמי את התסריט של בית־הספר המסורתי. אני אף מנסה לקרוא את אותם הדברים שתלמידיי קוראים, להאזין לאותן תוכניות־רדיו שלהן הם מאזינים, ולצפות באותן תוכניות טלוויזיה או מופעי פופ. כל זאת, כפי שאתה מציע, פאולו, כדי ללמוד את המציאות שלהם, את התרבות שגם אני גדלתי בה, ושעכשיו היא רחוקה ממני.

תפקיד הדמיון בדיאלוג: העתיד כאפשרות אמיתית

איירה: בוא ונסיים בדיון על תפקידם של האינטואיציה ושל הדמיון בחינוך המשחרר. אתה מדבר לעתים קרובות על ״החלום״ הפוליטי שלנו. אבל, החינוך הדיאלוגי מדגיש את החשיבה הביקורתית, את ההבנה ההיסטורית ואת החקירה החברתית. אני מבקש לדבר עתה על הדמיון מנקודת־הראות

של הפיכת ״החלום״ למרכיב מוחשי, ממשי, של הפעילות החינוכית.

בחברה כמו זאת שאני חי בה יש למימסד אמצעים רבים כדי להנחיל את המיתוסים שלו: רדיו, טלוויזיה, עיתונים, כתבי־עת, בתי־ספר, ספורט, מוסיקת רוק, מחזות־ראווה ענקיים כדוגמת מערכות־הבחירות. כל אלה הם מכשירים רבי־עוצמה במלחמת התרבות על תודעת הבריות. הם מאפשרים פיקוח על דמיונם של האנשים, כחלק מן הפיקוח על סיכוייהם לצבור כוח פוליטי. הסדר החברתי הקיים ימשיך להתקיים בעתיד, אם תמשך השליטה על התהליך הפוליטי — כולל הדמיון הפוליטי. חזון השינוי החברתי שלנו מכיל גם חזון של חברת העתיד, שתהיה שונה מזאת הקיימת עתה. אבל תרבות ההמון מסרסת את היכולת לדמיין אלטרנטיבות ולחזות היסטוריה שונה מזאת הנוכחית. התחושה הכבדה שהשיטה הקיימת תמשיך להתקיים לנצח היא ביטוי של מעין יאוש כללי, המשרת את האליטה בעלת־העוצמה.

תוכנית־הלימודים הרשמית בבית־הספר מציבה מסך, אשר, לא זו בלבד שהוא מסתיר את המציאות, אלא שהוא גם חוסם את הדמיון החלופי. וכך אנו אנוסים לראות את העתיד כהמשכו של ההווה: אותם יחסי חברה, אותם הסדרים מגבילים ואותם ערכים. כדי להציל את הדמיון ואת האינטואיציה, כדי להפעיל אותם כמשאבים אופוזיציוניים, על החינוך המשחרר לעורר חשיבה חלופית.

החשיבה הביקורתית נזקקת לדמיון, במיוחד בשעה שתלמידים ומורה עוסקים בנושאים הקשורים לציפיה למציאות חברתית חדשה. הדמיון הוא משאב חשוב לסילוק האידיאולוגיה השלטת וליצירת מרחב לחשיבה המתעלה מעבר לקיים. אני תמיד חוזר ומבקש מתלמידיי להפעיל את דמיונם. בכיתה יש לנו פסק־זמן למה שאנו קוראים ״שיחזור״. באותו פרק־זמן אני מבקש מהתלמידים לדמיין חלופות למצב הנתון. הכיתה המוצלחת ביותר, מבחינה זאת, היא כיתת הקורס ״תולדות רעיון האוטופיה״.

פאולו: כן. אבל אני חושב שדמיון, ניחוש ואינטואיציה אינם ניתנים להפרדה דיכוטומית מחשיבה ביקורתית. כלומר, בעיניי, האינטואיציה היא כמעט זהה לניחוש. היא פועלת כאשר משהו דוחף אותי לראות, לצפות למשהו חדש. האינטואיציה אומרת לי שמשהו קיים, כאשר עדיין אי־אפשר לראותו. או שמשהו מתקרב ובא, כאשר עדיין איננו נראה. אני חושב, איירה, שככל שנשפר את רגישותנו, כך גם נשפר את יכולתנו לדעת באופן שיטתי והגיוני.

ולמרות הכל, אין אנו רשאים להסתפק ולהישאר ברמה האינטואיטיבית. אנו חייבים להתייחס לאובייקט, שמזמנת לנו האינטואיציה, באופן שיטתי והגיוני. זהו תפקיד נוסף המוטל על אינטלקטואלים השואפים לתמורה חברתית. עלינו להפוך את האינטואיציות הפוליטיות שלנו לשיטה סדורה והגיונית, לאו

דווקא בחדרי־הלימוד, אלא בעיקר בהתנסות היומיומית, בפעילות הפוליטית שלנו. אינטלקטואלים, פועלים ומנהיגי תנועות פוליטיות, כולם כאחד ניחנו בידיעה ובאינטואיציה. והם חייבים להתחלק בהן ביניהם. שכן, לכל אחת מהקבוצות הללו יתרון יחסי באחת מן הסגולות. אחת מן התרומות שיכולים האינטלקטואלים לתרום לתנועות הפוליטיות היא הידע הספציפי שברשותם, כמומחים בשדה־דעת מסויים.

האינטלקטואלים יכולים להציע מידע מדעי על השיטה הקפיטליסטית של הייצור. אמנם, במובנים מסויימים, גם פועלים וגם מנהיגי פועלים יודעים כיצד פועלת השיטה. הם מכירים אותה היטב — אבל ברמה של תחושות. הפועלים יודעים שהם "מושאים" של ניצול, ושכוח־העבודה שלהם מנוצל, נגזל מהם. מה שצריך לעשות עכשיו הוא לסייע להם לעבור משלב התחושה של העובדות לשלב ההבנה הסיבתית שלהן. על האינטואיציה, כשלב הכרחי בתהליך הידיעה, אין לוותר בשום פנים ואופן. אך אין לסמוך רק עליה. יש להתקדם הלאה. האוטובוס של האינטואיציה הסיע אותנו בתחילתו של המסע, אבל בהמשכו אנו חייבים לרדת ממנו ולבחור ברכב אחר, כדי להמשיך במסענו.

גם הדמיון, כמו האינטואיציה, עשוי לעזור לך לצפות קדימה. לדעתי, להיות "נביא" אין פירושו להיות איש משוגע בעל זקן מלוכלך, או אשה מטורפת. הנביא הוא אדם גלוי־עיניים, המבין את ההווה ורגליו שתולות היטב באדמה. ולכן, חזון העתיד שלו הוא מעשה נורמאלי. הוא יודע את ההווה כל כך טוב, עד שהוא יכול לדמיין את התמורה שאפשר שתחול בעתיד. הדמיון, בשלב זה, הולך עקב בצד אגודל עם החלומות.

ועתה ברצוני לספר לך ולקוראים ולקוראות של ספרנו זה, סיפור שנגע מאוד ללבי כששמעתי אותו. זהו סיפור על ראיה־מראש של ההיסטוריה.

לפני שנים אחדות הייתי בגיניאה־בִּיסַאוֹ, ושוחחתי עם אנשים שעבדו במחיצתו של אַמִילְקַאר קַבְּרַאל, בימי המאבק המהפכני שהתחולל שם. אחת הנשים שם סיפרה לי: "פאולו, פעם השתתפתי בפגישה של קבוצת פעילים עם החבר קבראל, בגיניאה־קוֹנַקְרִי. קבראל שוחח איתנו, כשהוא מנסה להעריך את הישגיה של תנועת השחרור. אחרי שעה של שיחה, ולאחר שהבהרנו נקודות אחדות, הוא עצם לפתע את עיניו ואמר: 'עתה, תנו לי לחלום'. ואז הוא התחיל לדבר כשעיניו עצומות. הוא דיבר על מה שצריך שיקרה בגיניאה־ביסאו אחרי השגת העצמאות. והוא אף נכנס לפרטים הקשורים לארגון המדינה, לביורוקרטיה, לחינוך, לאנשים. כולנו ישבנו והאזנו לו בשקט. אחרי כשלושים או ארבעים דקות סיים את דבריו, ואחד מאיתנו העז ושאל: 'חבר קבראל, שמא כל זה איננו אלא חלום?' קבראל פקח את עיניו, התבונן בו, חייך ואמר: 'כן, זהו חלום, חלום

אפשרי'. והוא נעל את הפגישה באומרו: 'מהפכה שאיננה חולמת היא מהפכה עלובה'."

זהו דמיון. כלומר, האפשרות ללכת מעבר למחר בלי להיות אידיאליסט נאיבי. זהו אוטופיזם — יחס דיאלקטי בין גינוי ההווה לבין הציפיה לעתיד. לצפות את המחר בחלום של היום. והשאלה, כדברי קבראל, היא: האם החלום הוא חלום אפשרי, או לא? אם הוא אפשרי אך במעט — שומה עלינו לעשותו לאפשרי עוד יותר.

הערות

(לפרטים מלאים של מקורות שאינם מצויינים כאן במלואם ר' רשימת־קריאה מומלצת)

1. ר' אריך פרום, מנוס מחופש. דביר, תל־אביב, תשל"ד; אדם לעצמו. אוצר המורה, תל־אביב, תשל"ו; מעבר לאזיקי האשלייה. א. רובינשטיין, ירושלים, 1975.
2. לענין משבר החינוך בארצות־הברית כ־1983 ר' הערה מס. 1 בפרק "חזון הפדגוגיה המשחררת".
3. ר' Bisseret.

אחרית־דבר

אני מקדם בברכה חמה את קוראי וקוראות המהדורה העברית של ספרנו. פאולו פרירה שולח גם הוא את ברכותיו הלבביות. אנו מודים לנתן גובר על עבודתו המסורה בתרגום כתב־היד. למדתי להוקיר את גישתו הרצינית לחינוך. נתן הוא לי יותר מעמית וחבר. יש לו גם חלק בתקוותי שבישראל ישררו בעתיד הצדק והשלום.

ספר זה ימלא את שליחותו אם יצליח לעורר אצלכם עניין בשחרור החינוך. זהו אמנם "ספר־שיח" — דיאלוג בין פאולו פרירה וביני, אך אנו רוצים לשוחח דרכו גם איתכם, וליצור באמצעותו גם דיאלוג ביניכם לבין עצמכם. יתכן שיש כבר בישראל ניצני התעניינות בפדגוגיה הביקורתית של פרירה. פרקי הספר שלפנינו יכולים להבהיר סוגיות אחדות בהוראה, מזווית־הראיה הפריריאנית. מורות ומורים רבים בעולם כולו מחפשים אלטרנטיבות לחינוך המסורתי, הסמכותי, המנכר את התלמידים והתלמידות והופך אותם לאנטי־אינטלקטואלים — כשם שהוא מביא לכלל יאוש את המחנכים והמחנכות היצירתיים.

בארצות־הברית, הקונפליקט בין תוכנית־הלימודים הרשמית ובין התלמידים והתלמידות גרם למשבר בחינוך. רשויות הממשל הכירו בקיום המשבר בשנת 1983, והחלו לחפש פתרונות. מאז ידענו גלים אחדים של רפורמה לא־דמוקראטית, אך אף אחת מהן לא הצליחה למנוע את התדרדרות המצב בבתי־הספר. קולות שונים, מכל קצות הקשת הפוליטית בארצות־הברית, העלו הצעות להבראת החינוך. כולם מדברים על "חשיבה ביקורתית", בשאיפה להתמודד עם בעיית ליקוי החינוך והניכור בכיתה. על כף המאזניים מוטל עתידה החברתי והכלכלי של ארצות־הברית.

העובדה שבמשך שבע השנים האחרונות מתנהל בארצות־הברית ויכוח נוקב על הרפורמה הדרושה בחינוך, מוכיחה את טענתו של פאולו פרירה, שכאשר מדברים על חינוך מדברים פוליטיקה. אין בקיים פדגוגיה נייטראלית או בלתי־מגוייסת; יש "חשיבה ביקורתית" התומכת בהמשך קיומו של המצב הקיים, ויש חשיבה ביקורתית, כמו זו של פאולו פרירה, המזמינה את הלומדות והלומדים להטיל ספק בצידקתו של המצב הקיים, תוך כדי שהיא חושפת את חלוקת העוצמה בחברה. כל שיטה חינוכית חייבת להתייחס, בצורה זאת או אחרת, אל הסטטוס־קוו.

רעיונותיו הדמוקראטיים של פאולו פרירה סייעו למורות ומורים העובדים במערכות חינוך רבות ושונות, לאמץ שיטות עבודה חדשות. בארצות־הברית ובאירופה יש כיום התעניינות גוברת בפדגוגיה הביקורתית והמשחררת. פרירה עצמו מעורב עתה בנסיון לשנות מערכת־חינוך גדולה בארצו, ברזיל. ב־1989, לאחר שמפלגת הפועלים הברזילאית נחלה נצחון גדול בבחירות, מונה לתפקיד יו״ר המזכירות הפדגוגית של העיר סאו פאולו, עיר בת שנים־עשר מיליון תושבים ומערכת־חינוך בת 550,000 תלמידים. פרירה שוקד על שינוי תוכנית־הלימודים הסמכותית, שיפוץ מבני בתי־הספר הרעועים והכשרת המורים והמורות במתודות דיאלוגיות ודמוקראטיות. תוכנית הרפורמה שלו כוללת מפגשים פומביים גדולים עם הורים בשכונות־המגורים שלהם, לדון במדיניות החינוכית. כמנהל מחלקת החינוך של סאו פאולו הוא גם מרבה להיפגש עם מורים ומורות, תלמידים ותלמידות — ולהתמודד עם רתיעתם של אלה הראשונים משינויים, ועם עייפותם של אלה האחרונים מן השיטות הסמכותיות של בתי־הספר.

פרירה החל ליישם את שיטותיו כבר בשנות ה־50, עת שימש מורה למבוגרים שלא ידעו קרוא וכתוב, באזורים העניים של צפון־מזרח ברזיל. בעודו מופקד על מערכה לאומית לביעור הבערות, בשנת 1964, נאסר על־ידי הכת הצבאית שהדיחה את הממשלה האזרחית. מאסרו היה חלק ממאמצי הכת הצבאית לעצור את התנופה הדמוקראטית בפוליטיקה הברזילאית. לאחר שסיכלו את תוכניתו, הם היגלו אותו מארצו. אז התחיל פרירה במסעות ובכתיבה. פעלו בברזיל ובמקומות אחרים בעולם היה התשתית למפעל שעדיין הולך ונבנה. פרירה שב לברזיל רק כעבור 16 שנה.

החינוך המשחרר עודנו חזית, וכל מורה ומורה המנסים להנהיג דיאלוג ביקורתי וחינוך דמוקראטי הם חלוצים. ההתעניינות בחינוך הביקורתי הולכת וגוברת. כל נסיון להגשימו מעשיר את התיאוריה ואת המעשה של הפדגוגיה הדיאלוגית. מכאן הצורך הרב שמורים ומורות המצטרפים לתנועת הפדגוגיה המשחררת יעבדו ביחד, יתחלקו במסקנות, יכתבו על נסיונותיהם בכיתה ויעשירו את הידע המצטבר אודות הרפתקה חינוכית זאת.

החינוך המשחרר פותח פתח לבית־ספר ולאוניברסיטה שתלמידיהם ותלמידותיהם משתתפים באופן פעיל ביצירה הלימודית. כיום, הלימוד מרוכז כמעט בשלמותו במורה. עד כמה דומיננטי הוא דיבור המורה בכיתה ניתן ללמוד ממחקרו של ג׳ון גוּדְלַאד, אחד המשקיפים הרציניים ביותר של זירת החינוך האמריקאית. גודלאד כותב בספרו ״מקום ושמו בית־ספר״ (A Place called School, 1984): ״כ־75% מזמן השיעור הממוצע הוקדשו להוראה, וכ־70% מזמן זה עבר ב׳דיבור׳ — בדרך־כלל זה של המורה אל תלמידיו או תלמידיה. במשך השיעור דיברו המורות והמורים

פי שלושה מתלמידיהם... ממצאים אלה כה שכיחים בבתי־הספר אותם חקרנו, עד שאני מתקשה להאמין שמצב העניינים שונה בהרבה בשאר בתי־הספר. מרבית דברי המורה היו דברי הוראה, דהיינו, דברים שהוא או היא הורו... מרבית דברי המורה התבטאו בהוראה במובן של ׳להגיד ש...׳ רק כ־5% מזמן ההוראה הוקדשו ליצירת מניע וצורך בתגובה מצד התלמידים והתלמידות. ופחות מ־1% הוקדש לפעילות המזמינה תגובה פתוחה או הבעת דעה שלהם״.

העדרו של דיאלוג בחינוך האמריקאי אושר גם על־ידי מחקרים נוספים. יתכן וגם בבתי־הספר ובאוניברסיטאות שלכם, בישראל, שכיחה התופעה של אי־השתתפות התלמידים והתלמידות.

הפדגוגיה המשחררת היא משימה יצירתית, שדרוש לה זמן כדי להתפתח. קשה עד מאוד לנטוש את השיטות המקובלות ולאמץ, בן־לילה, שיטות חדשות. ואולם, עם הזמן יכולים מורים ומורות לפתח דרך עבודה שונה מזאת השלטת כיום בחינוך, תוך שיתוף־פעולה עם חבריהם — ולא בבדידות — ומתוך גישה אחראית לתפקידם כחוקרים וחוקרות (של עולם תלמידיהם) וכפעילים למען הדמוקראטיה בחברה ובחינוך. עלינו לזכור שכל כיתה היא עולם בפני עצמו. החינוך המשחרר איננו מודל תקני שיש לישמו בצורה קבועה בכל מקום, בבחינת ״כזה ראה וקדש״. צריך להתאימו — להמציאו מחדש — לכל מצב ומצב. כפי שכותב פאולו פרירה בספרו ״ללמוד לשאול״ (Learning to Question, 1989): ״הדרך היחידה ליישם את רעיונותיי היא לא ללכת באותה דרך שאני הולך בה. כלומר, לא ללכת בעקבותיי. הרוצה לקבל את דרכי — אל ילך בדרכי!״ פרירה קורא לנו להיות מחנכים יצירתיים.

פרופ׳ איירה שור
ניו יורק
נובמבר 1989

רשימת קריאה מומלצת

Adams, Frank, with Horton, Myles, *Unearthing Seeds of Fire: The Idea of Highlander*, Blair, Winston-Salem, North Carolina, 1975.

Apple, Michael W., *Ideology and Curriculum*, Routledge and Kegan Paul, London, 1979.

———, *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Routledge and Kegan Paul, London, 1982.

Aronowitz, S., and Giroux, H., *Education Under Siege*, Bergin and Garvey, South Hadley, Massachusetts, 1985.

Ashton-Warner, Sylvia, *Teacher*, (first edition 1963), Bantam, New York, 1979.

Auerbach, Elsa Roberts, and Burgess, Denise, "The Hidden Curriculum of Survivial ESL," *TESOL Quarterly*, volume 19, number 3, September, 1985, pp. 475-495.

Avrich, Paul, *The Modern School Movement: Anarchism and Education in the United States*, Princeton University Press, New Jersey, 1980.

Bastian, A., Fruchter, N., Gittell, M., Greer, C., and Haskins, K., *Choosing Equality: The Case for Democratic Schooling*, Temple, Philadelphia, 1986.

Berlak, A., and Berlak, H., *Dilemmas of Schooling: Teaching and Social Change*, Methuen, New York, 1981.

Berthoff, Ann, *The Making of Meaning*, Boynton-Cook, Montclair, New Jersey, 1981.

Bisseret, Noelle, *Education, Class Language and Ideology*, Routledge and Kegan Paul, Boston, 1979.

Bourdieu, P., and Passeron, J.C., *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage, Beverly Hills, 1977.

Bowles, S., and Gintis, H., *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, New York, 1976.

Brown, Cynthia, *Literacy in 30 Hours: Paulo Freire's Process in Northeast Brazil*, Alternate Schools Network, Chicago, 1975.

Carnoy, M., *Education as Cultural Imperialism*, McKay, New York, 1974.

———, and Levin, H., *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford University Press, California, 1985.

Collins, Dennis, *Paulo Freire: His Life, Thought and Work*, Paulist Press, New York, 1977.

Cuban, Larry, "Policy and Research Dilemmas in the Teaching of Reasoning: Unplanned Designs," *Review of Educational Research*, Volume 54, Number 4, Winter, 1984, pp. 655-681.

Dewey, John, *Democracy and Education*, (first edition 1916), Free Press, New York, 1966.

———, *Experience and Education*, (first edition 1938) , Macmillan, New York, 1963.

Donald, James, "How Illiteracy Became a Problem and Literacy Stopped Being One," *Journal of Education*, Volume 165, Number 1, Winter, 1983, pp. 35-52.

Finlay, Linda Shaw, and Faith, Valerie, "Illiteracy and Alienation in American Colleges: Is Paulo Freire's Pedagogy Relevant?," *The Radical Teacher*, number 16, December, 1979, pp. 28-37.

Fiore, Kyle, and Elsasser, Nan, "'Strangers No More': A Liberatory Literacy Curriculum," *College English*, volume 44, number 3, February, 1982, pp. 115-128.

Fisher, Berenice, "What is Feminist Pedagogy?," *The Radical Teacher*, number 18 (no date), pp. 20-24.

Frankenstein, Marilyn, "Critical Mathematics Education: An Application of Paulo Freire's Epistemology," *Journal of Education*, volume 165, number 4, 1983, pp. 315-339.

Freire, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York, 1970.

———, *Education for Critical Consciousness*, Continuum, New York, 1973.

———, *Pedagogy-in-Process*, Continuum, New York, 1978.

———, *The Politics of Education*, Bergin and Garvey, South Hadley, Massachusetts, 1985.

Giroux, H., "Writing and Critical Thinking in the Social Studies," *Curriculum Inquiry*, volume 8, number 4, 1978, pp. 291-310.

———, *Theory and Resistance in Education*, Bergin and Garvey, South Hadley, Massachusetts, 1983.

Goodlad, John I., *A Place Called School*, McGraw-Hill, New York, 1983.

Greene, Maxine, *Landscapes of Learning*, Teachers College, New York, 1978.

Gross, Ronald, and Gross, Beatrice, eds., *The Great School Debate: Which Way For American Education?*, Simon and Schuster, New York, 1985.

Grumet, Madeleine R., "In Search of Theatre: Ritual, Confrontation, and The Suspense of Form," *Journal of Education*, Winter, 1980, pp. 93-110.

Heath, S.B., *Ways With Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge, New York, 1983.

Hirshon, Sheryl, with Butler, Judy, *And Also Teach Them To Read: The National Literacy Crusade of Nicaragua*, Lawrence Hill and Company, Westport, Connecticut, 1983.

Hoggart, Richard, *The Uses of Literacy: Aspects of Working-class Life*, Chatto, Windus, London, 1957.

Hunter, Carman St. John, and Harman, David, *Adult Illiteracy in America*, McGraw-Hill, New York, 1979.

Illich, Ivan, *Deschooling Society*, Harper and Row, New York, 1972.

Jencks, Christopher, et.al., *Inequality*, Basic Books, New York, 1972.

Katz, Michael B., *Class, Bureaucracy and Schools: The Illusion of Educational Change in America*, Praeger, New York, 1971.

Kohl, Herb, *Basic Skills*, Bantam, New York, 1984.

———, *The Open Classroom*, New York Review Books, New York, 1969.

Kozol, Jonathan, *Free Schools*, Houghton-Mifflin, Boston, 1972.

———, *Children of the Revolution: A Yankee Teacher in the Cuban Schools*, Delta Press, New York, 1980.

———, *Illiterate America*, Doubleday, New York, 1985.

Levin, Henry M., "Why Isn't Educational Research More Useful?," *Prospects*, Volume 8, Number 2, 1978, pp. 157-166.



———, "The Identity Crisis in Educational Planning," *Harvard Educational Review*, volume 51, number 1, February, 1981, pp. 85-93.

———, and Rumberger, Russell W., "The Educational Implications of High Technology," Project Report 83-A4, Institute for Research on Educational Finance and Governance, Stanford University, February, 1983.

Mackie, J., ed., *Literacy and Revolution: The Pedagogy of Paulo Freire*, Continuum, New York, 1981.

McFadden, John, *Consciousness and Social Change: The Pedagogy of Paulo Freire*, Ph.D. Dissertation, School of Education, California State University, Sacramento, 1975.

Miller, Valerie, *Between Struggle and Hope: The Nicaraguan Literacy Crusade*, Westview, Boulder, Colorado, 1985.

Moriarty, Pia, *Codifications in Freire's Pedagogy: A North American Application*, M.A. Dissertation in Adult Education, San Francisco State University, 1985.

———, and Wallerstein, Nina, "Student/Teacher/Learner: A Freire Approach to ABE/ESL," *Adult Literacy and Basic Education*, Fall, 1979.

Noble, Phyllis, *Formation of Freirian Facilitators*, Latino Institute, Chicago, 1983.

Ohmann, Richard, *English in America*, Oxford, New York, 1976.

———, "Literacy, Technology, and Monopoly Capital," *College English*, Volume 47, Number 7, November, 1985, pp. 675-689.

———, "Where Did Mass Culture Come From? The Case of Magazines," *Berkshire Review*, Volume 16, 1981, pp. 85-101.

Ollman, Bertell, and Norton, Theodore, eds., *Studies in Socialist Pedagogy*, Monthly Review, New York, 1977.

Pincus, Fred, "The False Promises of Community Colleges: Class Confict and Vocational Education," *Harvard Educational Review*, August, 1980, pp. 332-361.

———, "From Equity to Excellence: The Rebirth of Educational Conservatism," *Social Policy*, Winter, 1984, pp.11-15.

Schniedewind, Nancy, "Feminist Values: Guidelines for Teaching Methodology," *The Radical Teacher*, number 18 (no date), pp. 25-28.

———, and Davidson, Ellen, *Open Minds to Equality*, Prentice-Hall, New Jersey, 1984.

Schoolboys of Barbiana, *Letter to a Teacher*, Vintage, New York, 1971.

Shor, Ira, *Critical Teaching and Everyday Life*, University of Chicago Press (3rd Printing), Chicago, 1987.

———, *Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration, 1969-1984*, Routledge and Kegan Paul, Methuen Press, New York, 1986.

Spring, Joel, *Education and the Rise of the Corporate State*, Beacon, Boston, 1972.

Wallerstein, Nina, *Language and Culture in Conflict: Problem-Posing in the ESL Classroom*, Addison-Wesley, New Jersey, 1984.

Willis, Paul, *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Columbia University Press, New York, 1981.

Wirth, Arthur, *Productive Work—In Industry and Schools: Becoming Persons Again*, University Press, Maryland, 1983.

Vygotsky, L., *Thought and Language*, MIT Press, Cambridge, (first edition 1962), 1977.

